

370.1:15 (02)

А 861

1-й МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ им. МОРИСА ТОРЕЗА

В. А. АРТЕМОВ

ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Москва, 1966 г.

81

370.1:15(02) 746339

А 861 Артемов

Психология обучения
иностранным языкам.

М., 1966

2р.

~~22/7 - Ветеринар~~

~~4/17/70 - Школьник~~

~~8/24 - Свобода~~

~~26/24 - 73 Космос~~

1-Я МОСКОВСКАЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В.

ПСИХОЛОГИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

370.1:15 (02)

A 861

1-Й МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ им. МОРИСА ТОРЕЗА

Кафедра психологии

В. А. АРТЕМОВ

ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Курс лекций

Москва, 1966 г.

О Г Л А В Л Е Н И Е

Введение.

Лекция I-ая.	Особенности современной психологии обучения иностранным языкам.	20
Лекция 2-ая.	Язык и речь.	42 .
Лекция 3-ья.	Язык, мышление и поведение.	66 .
Лекция 4-ая.	Коммуникативная природа устной речи.	87 .
	Часть I-ая. Звенья коммуникативной цепи речи.	
Лекция 5-ая.	Коммуникативная природа устной речи.	115
	Часть 2-ая. Закономерности взаимосвязи звеньев устной речи.	
Лекция 6-ая.	О коммуникативной природе второй сигнальной системы высшей нервной деятельности.	139 .
Лекция 7-ая.	Восприятие и понимание речи.	165 .
Лекция 8-ая.	Наблюдаемые факты единства языкового правила и речевого действия при обучении иностранным языкам.	204 .
Лекция 9-ая.	Психологические закономерности единства языкового правила и речевого действия при обучении иностранным языкам.	225 .
Лекция I0-ая.	Психология научения иностранным языкам.	245
Лекция II-ая.	Единство подражания и осознанного действия при обучении иностранным языкам.	268
Лекция I2-ая.	Произвольное и непроизвольное, осознаваемое и неосознаваемое в обучении иностранным языкам.	291
Лекция I3-ая.	Психологические предпосылки программированного обучения и создание обучающих машин, машин обучения и технических средств обучения.	309 .
Лекция I4-ая.	Психологические предпосылки программированного обучения интонации иностранного языка.	333 .
Лекция I5-ая.	Другие закономерности психологии обучения иностранным языкам.	361 . .

Л-52453. Подп. к печати 4/УП/66г. Объем 27,0 п.л.
Формат 60х90 1/16. Заказ 1857. Тираж 400 экз.

Отпечатано на роталпринтах в тип. Изд-ва МГУ
Москва, Ленинские горы.

70

ГОС. БИБЛИОТЕКА
ВО ДВОРЦЕВОМ
УСАДЬБЕ746339.
ВВЕДЕНИЕ

83

Назначение данной книги — служить учебным пособием по курсу психологии обучения иностранным языкам или по соответствующему разделу курса общей психологии для студентов педагогических институтов и факультетов иностранных языков (институтских и университетских), а также для слушателей высших педагогических курсов по иностранным языкам. Впервые этот курс, в данной его редакции, был прочтен автором в 1963 г. на высших педагогических курсах по иностранным языкам при I-ом Московском Государственном Педагогическом институте иностранных языков им. МОРИСА ТОРЕЗА. Книга предназначена также для методистов и преподавателей иностранных языков.

Следовательно, книга адресована, в первую очередь, к молодежи. Молодежь же любого времени прежде всего современна. Современность нашей молодежи сказывается ярче всего в ее интересах к точным наукам, к электронной технике и кибернетике, к возможности построить в помощь человеку машины умственного труда. В области методики и психологии обучения иностранным языкам молодые люди нашего времени крайне неудовлетворены традиционными методами и теориями, они стремятся к коренному улучшению методов обучения иностранным языкам и уверены в полной возможности их успешного преобразования на основе физико-математического анализа процесса обучения, путем программированного научения, а также в результате использования обучающих машин, машин обучения и всевозможных аудио-визуальных средств обучения.

А как известно, от молодых людей очень часто не отстают и заслуженные мастера в той или иной области культуры.

Всеми этими обстоятельствами и обусловлено общее направление данной книги. Ее автор был одним из зачинателей нового течения в обучении иностранным языкам и остается его горячим приверженцем, что не мешало и не мешает ему относиться с уважением к разумным традициям.

Книга написана также с целью оказать посильную для автора психологическую помощь методике обучения иностранным языкам в ее творческих исканиях.

Эта помощь может быть терапевтической или профилактической. В первом случае речь идет о психологическом излечении, если это вообще возможно, болезней роста методики, а во втором о психологическом предупреждении этих недугов.

Мы предпочитаем второй путь, так как он более оправдан практикой жизни.

В самом деле, всем хорошо известны существенные ошибки, допущенные за последнее время у нас и за рубежом в методике обучения иностранным языкам, вследствие незнания или забвения вполне надежных психологических и физиологических фактов и закономерностей. Например, позабыты закономерности о неравной взаимосвязи правила и действия, в частности, языкового правила и речевого действия при обучении иностранному языку.

Если бы на лекциях по психологии, в психологических монографиях и в учебниках для педагогических институтов и факультетов иностранных языков, если бы на страницах журналов и периодической печати были изложены эти факты и закономерности, полученные в современных высоко совершенных

экспериментальных исследованиях, то никто даже и не пытался бы учить иностранному языку в средней и высшей школе только путем слепой практики в устной речи на изучаемом языке.

Проблема о соотношении языкового правила и речевого действия при обучении иностранному языку должна и может быть рассмотрена во всей ее сложности с привлечением данных из психологии, физиологии и науки о языке, в частности, экспериментальной фонетики.

Экспериментальные данные, полученные в отношении не только человека, но и высших животных, убедительно говорят о том, что действительно возможно корковым путем образовать программу какой-либо деятельности (образовать ее правило), если эта программа не дана заранее, а в некоторых случаях и вообще еще неизвестна.

Это явление особенно отчетливо наблюдается при обучении иностранному языку. Например, науке по существу еще неизвестна языковая природа артикля, неизвестно поэтому и истинное правило пользования артиклем. Однако, люди, для которых какой либо язык с артиклем является родным, употребляют артикль правильно, т.е. образуют программу пользования артиклем, действуют по данному правилу языка, по существу не зная этого правила. В таком случае подобная программа речевой деятельности не осознается, а процесс пользования ~~ей~~ по старинке называется чувством языка, а иногда, что еще менее удачно, в таких случаях говорят о так называемом интуитивном пользовании языком.

С другой стороны, не менее надежные экспериментальные

факты современной психологии и физиологии высшей нервной деятельности свидетельствуют о возможности научиться какой-то форме деятельности, только усвоив теоретически ее программу.

Примером может служить теоретическое научение правильным синтаксическим действиям, например, постановке определения после определяемого во французском языке, правильному построению рамочной конструкции в немецком языке, или же правильному расположению слов в английской фразе.

Но возможность совершать правильные действия только на основе программы деятельности свойственна скорее кибернетическим устройствам, чем человеку. Так именно действуют автоматы, не имеющие обратной связи с результатом своей деятельности. Заложенную в них программу деятельности они выполняют автоматически. При этом предполагается, что каналы связи программы с исполняющими устройствами свободны от помех, что информация о заданном действии передается с большой точностью и что она выполняется без ошибок.

Человеческий же организм имеет обратную связь программы деятельности с действиями при ее исполнении, при этом любая его деятельность весьма сложна и сопровождается многими помехами. Например, в нашем случае заранее теоретически усвоенное правило произносить какую либо фонему чужого языка сталкивается в его практической реализации с мешающими артикуляционными привычками родного языка, свойственными самому артикуляционному аппарату, т.е. ставшими автоматизмами, иначе говоря, освобожденными от коркового управления.

Однако, наибольшее число экспериментально надежных фактов и закономерностей современной психологии и физиологии свидетельствуют о том, что наиболее эффективным и экономичным по времени является сочетание правила и действия при научении какой-либо форме деятельности, в том числе и учебной деятельности.

Современная психология и физиология высшей нервной деятельности пытаются найти закономерности подобного сочетания правила и действия. Этими вопросами занимается, главным образом, инженерная и педагогическая психология. В каждом отдельном случае ищется и находится алгоритм оптимально эффективного и экономического сочетания правила и действия, т.е. номенклатура необходимых для этого операций и их распределение во времени научения с учетом всех его факторов. Это очень сложная задача современной науки.

Дело в том, что взаимопроникновение правила и действия при научении речи на иностранном языке ведет к тому, что речь становится законченным целым, подчиненным правилам фонетики, лексики, грамматики и стиля изучаемого языка. При этом такая речь, как и любая хорошо отработанная деятельность, совершается соответственно задачам и условиям, как система операций. Сам процесс взаимопроникновения языкового правила и речевого действия основывается на механизме обратной связи.

Наблюдаются и другие особенности сочетания языкового правила и речевого действия в процессе научения иностранному языку.

Рассмотренный пример показывает всю сложность профилак-

тической помощи методике обучения иностранным языкам со стороны психологии, физиологии и науки о языке.

Существенно также выяснить подлинную природу речи на иностранном языке, как и особенности речи вообще. Это вторая из актуальных проблем современной психологии обучения иностранным языкам.

Прежде всего здесь встанет извечный вопрос о взаимо-отношении языка и речи.

Структуральная лингвистика, при всех ее недостатках, внесла много нового в понимание языка, а теория информации и коммуникации — в понимание речи.

Теперь как никогда становится очевидным глубочайшее определение языка, данное В.И. Лениным, как важнейшего средства общения людей между собой. Заслуги структуральной лингвистики состоят в том, что она, введя в область языка методы математического анализа, показала строгую закономерность системы языка и наличие в этой системе весьма ограниченного количества фонетических, лексических и грамматических моделей. При этом некоторые из них удалось формализовать, т.е. разложить на ряд составляющих признаков и операций в процессе их выявления и определения. Например, указано весьма малое количество синтаксических моделей и перечислены правила их формализации.

Независимо от структуральной лингвистики, но в том же плане моделирования языка нами указано^{I)} весьма малое коли-

I) На основании экспериментально-фонетических исследований, проведенных в руководимом нами ЛЭФИПР (Лаборатория экспериментальной фонетики и психологии речи I-го Московского государственного педагогического института иностранных языков им. М. Тореца)

чество интоном того или иного языка и описаны их составляющие. Допустим, в вопросе имеется всего только 7 основных видов интоном: общий вопрос, специальный вопрос, риторический вопрос, альтернативный вопрос, повторный вопрос, переспрос и вопрос-подтверждение. При этом описано изменение частоты основного тона и амплитуд интенсивности произнесения во времени; указаны также интонационные правила синтагматического членения сложных вопросов, постановки логических ударений, скорости произнесения и т.п.

Поскольку ЛЭФИПР, существующая с 1930 г., всегда занималась и занимается экспериментально-фонетическим и экспериментально-психологическим изучением речи в помощь различным отраслям народного хозяйства и культуры, в частности, в помощь методике обучения иностранным языкам, постольку нам всегда казалось, что речь есть процесс общения посредством языка¹⁾. Современная теория информации и коммуникации вполне оправдала нашу точку зрения. Она также отметила удивительную фонетическую, лексическую и синтаксическую ограниченность речи в тех или иных типических коммуникативных моделях.

За последнее время мы стали изучать речь статистически. Например, И.М. Лучкина нашла, что в медицинских текстах на английском языке статистически вероятно употребление всего только восьми форм английского глагола (причем в по-

1) См. наши "Лекции по психологии обучения иностранным языкам", прочтенные в 1934 г. в I МПНИИ.

давляющем большинстве случаев употребляется только две формы), 788 слов и очень небольшого количества синтаксических конструкций.

Таким образом, мы приходим к парадоксальному выводу, что если ставится очень узкая задача обучения устной или письменной речи в каких либо специальных целях, то система изучаемого языка может быть до чрезвычайности ограничена, или, как говорят, компрессирована. Инженеры связи отметили этот факт и научили нас фонетической, лексической и грамматической компрессии речи.

Так сложен и интересен и, мы бы сказали, своеобразно нов вопрос о языке и речи применительно к задачам обучения иностранным языкам в наши дни.

Возникает не менее сложный — третий по счету — вопрос о взаимоотношении языка, мышления и поведения. Суть проблемы состоит в необходимости установить правильное соотношение между деятельностью, мыслью и системой значений языка. В зависимости от того как будет решена эта проблема, будет найден и основной принцип усвоения иностранного языка, — отправляясь от его системы, от системы мысли или от системы поведения. Анализ этого весьма сложного вопроса посвящена третья лекция.

Если речь действительно является процессом общения посредством языка, а в наше время в этом уже никто не сомневается, то естественно, что четвертая большая проблема современной психологии обучения иностранным языкам — проблема о коммуникативной природе речи.

Нам удалось на основании собственных опытов, а также многочисленных исследований, проведенных в ЛЭФИПР, кроме того на основе изучения речи представителями других специальностей, т.е. на основании комплексного анализа речи, установить ее составляющие, которые мы назвали звеньями коммуникативной цепи речи. Они следующие: артикуляция, акустическая структура, воспринимаемый образ, языковые особенности, смысловое содержание (предметное и формально-логическое) и речевой поступок. Включение речевого поступка в коммуникативную цепь оказалось особенно плодотворным как для изучения устной речи, так и для обучения ей. В самом деле, подбор лексики, синтаксических конструкций, стилистических особенностей и фонетических средств любого отрывка устной речи весьма существенно определен речевым поступком, или, как мы говорили раньше, ситуацией общения.

Нами указаны также правила взаимосвязи звеньев коммуникативной цепи речи. Эти правила будут рассмотрены в соответствующей лекции. Сейчас же во введении хочется отметить лишь некоторые из них. Особенно существенно правило обратной связи. Согласно этому правилу, языковые особенности речи подбираются соответственно ее поступочному звену и исправляются, если оказываются неподходящими. Артикуляционное звено подгоняется под слуховое так, чтобы воспринимаемый образ соответствовал орфоэпическим правилам данного языка.

По правилу индикации одного звена речевой цепи в другом возможно судить о языковых особенностях речи по ее физической структуре (акустическим характеристикам). Именно таким путем мы различаем определенные типы и виды речевой интонации.

Анализ коммуникативной природы устной речи потребовал от нас дополнительного анализа физиологических механизмов устной речи, что дается в отдельной лекции, где рассматривается коммуникативная природа второй сигнальной системы высшей нервной деятельности.

Пятой проблемой современной психологии обучения иностранным языкам является проблема восприятия и понимания речи, проблема ее аудирования, т.е. распознавания на слух. На эту тему написана особая лекция, в ней подчеркивается самая тесная связь восприятия и понимания речи, указывается зависимость распознавания устной речи на иностранном языке от языковых и коммуникативных особенностей родной речи и подвергается анализу ряд частных вопросов, таких, как восприятие и понимание слов, предложений и связанности речи.

Нам придется рассмотреть и шестую весьма сложную проблему современной психологии обучения иностранным языкам — проблему научения.

Традиционно процесс обучения иностранным языкам зачастую сводится к выработке навыков, точнее говоря, умений, навыков, автоматизмов и привычек.

Однако за последние годы как у нас, так и за рубежом проведено немало экспериментально-психологических и физиологических исследований процесса выработки навыков, которые существенно изменяют традиционное понимание этого вопроса. Наиболее общим и наиболее характерным является замена механического элементарного понимания навыка целостно-динамическим. Сама проблема навыка существенно расширяется и становится проблемой научения (learning), проблемой деятельности, обусловленной многими факторами и осуществляющейся в системе последователь-

ных операций, согласно той или иной цели и в зависимости от достигаемых результатов.

Факторы научения являются его условиями. В их число входят: Учитель, как своеобразный источник информации, ученик, как лицо принимающее и перерабатывающее информацию, технические условия передачи информации, а также характер помех научения.

Поскольку процесс научения является системой последовательных операций, поскольку он пригоден для программирования, соответственно задаче и условиям обучения. Эти операции взаимосвязаны между собой рядом правил. Некоторые из этих правил хорошо раскрыты, а другие еще совершенно не изучены. Известны следующие: единство правила и речевого действия; разделяемость целью и условиями научения; готовность; перенос; интерференция; эффект знания результатов и поощрения; единство имитации и анализа; организованность материала; его модаловая репрезентативность; серийность научения; взаимосвязь и единство овладения и владения; обратная связь; избыточность и помехи.

Следующей — седьмой по нашему счету — проблемой современной психологии обучения иностранным языкам должна быть названа проблема противоречия и единства имитации и анализа, подражания и осознанного действия, синтетического и аналитического аспекта научения иностранному языку.

Подражание безусловно относится к низшей ступени педагогического взаимоотношения ученика и учителя. Однако его элементы содержатся в современном процессе научения, обучения и даже воспитания.

Видимо, возможно будет указать в соответствующей лекции

книги психологические правила подражания, которые позволят программировать и этот план научения. разумеется, в неразрывном единстве с осознанным анализом усваиваемой речевой деятельности на иностранном языке. Психологически источниками подражания служат особенности целостного восприятия действий, чувств и хода мыслей, а также непосредственный переход восприятия в представление и действие. Подражание — это особое познавательное действие. это познание через образ. С такой точки зрения для успеха подражания учитель должен быть выразительным, ученик пластичным, а учебные пособия действительно занимательными. Подражание это синтетическая пред — ступень к аналитическому познанию; последнее делает излишним первое, подражание умирает, рождая аналитическое познание в понятиях. Необходимо найти алгоритмы их оптимального сочетания в различных видах научения иностранному языку.

Восьмая проблема современной психологии обучения иностранным языкам это взаимосвязь произвольного и произвольного, непосредственного и опосредованного, настоящего с его прошлым и будущим.

Усвоение родного языка совершается произвольно, непосредственно и всегда только в настоящем. Научение иностранному языку едва-ли может пойти по этому пути, во-первых, потому, что уже усвоен родной язык, во-вторых, на усвоение иностранного языка отпускается очень мало времени, и, в-третьих, его усвоение совершается, как правило, в классе или в группе вне страны изучаемого языка.

Поэтому усвоение иностранного языка в силу необходимости носит произвольный и опосредованный характер, оно обусловлено наличными знаниями (прошлым) и строится по программе, т.е. с учетом будущего.

Все это делает процесс обучения иностранному языку весьма сложным.

Рассмотрев названные выше основные проблемы современной психологии обучения иностранным языкам, мы видим, что дали психологический анализ обучения иностранному языку.

Перед нами возникает теперь грандиозная проблема современной педагогики, вообще, и методики обучения иностранным языкам, в частности, — проблеме программированного обучения, разумеется, в ее психологическом аспекте.

Как у нас, так и за рубежом всем стало вполне очевидным, что ни средняя, ни высшая школа уже не справляются и не могут справиться с задачей подготовки современных специалистов, если методы обучения не будут в корне улучшены. Вместе с тем смелые опыты, например, обучение алгебре, начиная с первого класса начальной школы, или обучение иностранным языкам во сне, а также все более и более широкое использование обучающих машин, машин обучения и технических средств обучения наглядно демонстрируют величайшие потенциальные возможности подлинно новых методов обучения; к числу таких попыток относятся и программированное обучение.

Программированное обучение — детище проникновения в гуманитарные науки физико-математического способа мышления. Это наиболее трудная проблема для ее усвоения рядовым преподавателем иностранного языка, но эту трудность он должен преодолеть во что бы то ни стало.

Психологически проблема программированного обучения иностранному языку состоит в разработке алгоритмов различных видов речевых действий соответственно психологическим и физиологическим законам научения. Здесь возникает много

частных вопросов, которые и будут подвергнуты анализу в соответствующей лекции книги. В особой лекции будет рассмотрен конкретный случай программированного обучения интонации иностранного языка.

Необходимо будет также обсудить вопрос о психологических особенностях построения и использования обучающих машин, машин обучения и технических средств программированного обучения.

Каждой из упомянутых проблем в книге отводится отдельная лекция. Но книга содержит и еще две лекции, одна из них начинается книгу, другая заканчивает ее.

В первой лекции рассматриваются особенности современной психологии обучения иностранным языкам.

Современная психология обучения иностранным языкам, как и психология вообще, как некоторые науки о человеке вообще, характеризуется постепенным переходом на физико-математический способ анализа.

Это означает возможность преобразования нестационарного, случайного процесса поведения человека, рассматриваемого с психологической точки зрения, в процессе квазистационарный, квазислучайный, т.е. такой, который доступен не простому эмпирическому описанию, весьма мало ценному с научной и практической точки зрения, а физико-математическому анализу, предсказанию и программированию.

Для предсказания течения процесса обучения иностранному языку должна быть широко использована вариационная статистика, теория вероятностей, теория информации и теория коммуникации.

Как уже указывалось выше, программирование процесса

обучения иностранным языкам оказалось возможным благодаря анализу его факторов и операций. Возникла также возможность построения обучающих машин и машин обучения иностранным языкам.

Все эти обстоятельства ведут к постепенному превращению психологии обучения иностранным языкам в точную науку, способную раскрывать истинные закономерности изучаемых явлений и служить одной из научных основ коренного улучшения методов обучения иностранным языкам.

Второй особенностью современной психологии обучения иностранным языкам, вытекающей из факта перехода ее на уровень физико-математического анализа, явился ее отказ от, так называемой, личностной точки зрения. В 19-ом веке и в первой четверти 20-го века это была психология Вундта, Лазурского, Бинэ или еще какого-то крупного психолога. Это был признак слабой развитости психологии. Физика, математика и другие точные науки уже в начале 19-го века отказывались от такой "личностной" точки зрения. Они стали собирать законы и правила, полученных различными учеными. То же самое происходит в наши дни с психологией, вообще, и с психологией обучения иностранным языкам, в частности. Следуя завету Ленина, современная советская психология обучения иностранным языкам собирает и систематизирует все ценное, что получено психологической и физиологической наукой, независимо от персональных характеристик авторов этих положений.

Третья особенность современной психологии обучения иностранным языкам состоит в том, что анализ факторов позволил установить правильные взаимоотношения между психологически-

ми и экстрапсихологическими условиями обучения иностранным языкам. С одной стороны, психология обучения иностранным языкам определяет задачи и основные проблемы своих исследований, исходя не только из закономерностей своего развития, но и из экстрапсихологических условий обучения иностранным языкам, таких например, как общеполитические соображения, распоряжения соответствующих ведомств и организаций, материальные особенности школы и т.д. Но, с другой стороны, анализ этих проблем становится все более и более независимым от этих условий.

Четвертая характерная черта современной психологии обучения иностранным языкам заключена в ее тесном взаимодействии с рядом смежных наук, а именно, с общей педагогикой, с физиологией, с логикой, с общим и специальным языкознанием, с физикой и математикой, а также с теорией информации и коммуникации, с кибернетикой. Разумеется, рассмотрение этого взаимодействия ограничено в книге пределами речи.

Пятое своеобразие современной психологии обучения иностранным языкам мы усматриваем в ее взаимоотношениях с методикой обучения иностранным языкам. С одной стороны, психология обучения иностранным языкам направляет все свои усилия на удовлетворение нужд методики обучения иностранным языкам. Но с другой стороны, и в этом плане психологии обучение иностранным языкам не должно зависеть от методики, в частности, от ее современного состояния. В самом деле наибольшее затруднение для успешности психологических исследований в наши дни составляет наличие в методике почти непримиримых, противоречивых точек зрения на методы обучения и прежде всего мы бы сказали "однометодовость". Современная психология дает неоспоримые факты рационального использования различных методов обучения применительно к различным

задачам и условиям обучения. Но психология обучения иностранным языкам должна быть особенно осторожной при решении методических вопросов.

Последняя лекция книги посвящена краткому систематическому обзору остальных положений (традиционной) психологии обучения иностранным языкам, сохранившим свое значение до наших дней.

Несколько слов о доступности изложения. Само собой разумеется, что наука должна излагаться наиболее доступно, простым языком, без излишней загруженности терминами. Но научная книга не популярная брошюра. У нас же среди некоторых ответственных товарищей в области обучения иностранным языкам распространена непонятная боязнь собственно научного изложения и требование излагать учебник как популярную брошюру. Автор этой книги не может согласиться с таким мнением.

Несколько слов об архитектонике книги. Как уже было сказано, основное назначение книги — быть учебным пособием по курсу психологии обучения иностранным языкам или по соответствующему разделу общего курса психологии. Поэтому она разбита на лекции. При этом во введении, как это всегда делается во вводной лекции, дается краткий обзор основных проблем курса. При недостаточно внимательном чтении это может вызвать у читателя впечатление, что книга содержит повторения, так как об одной и той же проблеме, как правило, говорится дважды. Однако, во введении все проблемы только ставятся, иногда почти только называются, а их сильное для автора решение дается в последующих лекциях.

К каждой лекции книги приложена библиография.

13 марта 1966 г.

Библиографические ссылки говорят о том, что автор стремился изложить курс психологии обучения иностранным языкам, главным образом, на основании исследований, проведенных в ЛЭФИПР. К сожалению, он не имел места для зарубежных и даже других отечественных авторов.

В заключение считаю своим приятным долгом выразить искреннюю благодарность сотрудникам кафедр психологии, методики, и педагогики, а также сотрудникам некоторых языковых кафедр I-го МГПИИЯ им. МОРИСА ТОРЕЗА за их труд при обсуждении рукописи и за весьма ценные замечания и консультации

23 марта 1965 г.

(В. АРТЕМОВ)

Л В К Ц И Я I-ая

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

I. Современная психология обучения иностранным языкам, как у нас, так и за рубежом, характеризуется прежде всего постепенным переходом на физико-математический анализ предмета своего изучения, т.е. становится точной наукой. Эта способность типична для подавляющего большинства наук о человеке нашего времени.

В 80-х годах прошлого столетия почти одновременно у нас И.А.Сикорский (1), а за рубежом Г.Эббингауз (2), ввели в психологию эксперимент. В результате этого за истекшие 80 лет психология превратилась в одну из наиболее передовых, быстро развивающихся, теоретически содержательных и практически полезных наук. То же самое произошло на рубеже 20-го века с фонетикой, ставшей благодаря эксперименту наиболее современным разделом языкознания (3).

Как в психологии, так и в фонетике эксперимент был построен на допущении наличия индикативных отношений между каким либо изучаемым (т.е. неизвестным) психическим или речевым процессом и его физическим выражением. Допустим, показателем чувств стали считать кривую пульса, а индикатором речевой артикуляции — пневматическую кривую. При этом там, где экспериментальных фактов было много, они обрабатывались элементарно математически, т.е. находились, например, среднее значение и определялась вероятная ошибка измерения. Результаты индикативных измерений психических и речевых процессов позволили поставить и в некоторой степени решить вопрос об их клас-

сификации. В области психологии речи и чувств Вундтом была построена теория выразительных движений (*Ausdrucksbewegungen - theorie*), сыгравшая в свое время большую роль в психологии вообще, в частности в вопросе о соотношении психического и семантического, а также в науке о языке, например, в трактовке языковой роли интонации, как звукового выражения синтаксических отношений.

Мало того, Вундту удалось по существу поставить вопрос о различительных признаках и о их роли в классификации психических процессов. Именно на основании пневматических (дыхательных), кардиографических (сердечных) и сфигмографических (пульсовых) кривых Вундт обосновал свою трехмерную теорию чувств, согласно которой все чувства классифицируются по их отношению к трем парам различительных признаков: *lust - Unlust, Spannung - Entspannung, Erregung - Beruhigung* I).

Наше время пошло в этом направлении значительно дальше; мы вступили на твердую почву физико-математического анализа изучаемых явлений, их предсказания и программированного управления ими.

Чтобы понять, что значит переход современных наук о человеке на физико-математический способ анализа, что значит возможность предсказания изучаемых явлений и управления ими, нужно иметь в виду следующее.

Современные передовые представители наук о человеке, ■

I) Удовольствие - неудовольствие; напряжение - освобождение от него; возбуждение - успокоение.

частности, лица, занимающиеся изучением человеческого поведения, обратили внимание на различие времени в понимании Ньютона и времени в понимании Гибса (Бергсона), т.е. времени обратимого и необратимого, на возможность подвергнуть процессы, совершающиеся в необратимом времени, математическому анализу подобно процессам, осуществляющимся в условиях времени обратимого.

Типичным образцом обратимого времени является время, в котором совершается движение известных нам небесных тел.

В этом легко убедиться, начав в планетарии движение небесных тел в обратном направлении; их система от этого не разрушится, хотя и будет осуществляться в обратном направлении. Человеческие поступки и вся наша жизнь совершается в необратимом времени. В этом убедиться еще легче, начав демонстрировать кинокартину с конца. Человеческая роль также развертывается в необратимом времени. В самом деле, если начать воспроизводить магнитофонную запись речи с конца, то речи, ее фраз, слов и даже отдельных звуков не получится.

Обратимость астрономического времени и необратимость поведенческого времени обусловлены рядом причин, связанных, в первом случае, с движением небесных тел в космическом пространстве и, во втором случае, с поступками человека в условиях общественных отношений. В частности, дело в том, что известных нам небесных тел очень мало; их сцепление простое; легко определить и выделить интересующие исследователя силы этого сцепления; пространство движения небесных тел почти свободно от помех; отклонения от известных законов движения весьма незначительны; положение, скорость и масса движущихся тел в любой момент могут быть точно опре-

делены; принципы их счисления четки и просты; применяемые термины также просты и точны.

Не то наблюдаем в человеческом "движении", почему оно и называется не движением, а поведением. Начать с того, известных нам человеческих поступков, даже в очень узком процессе обучения иностранному языку и владения им, бесчисленное множество; их "сцепления" весьма сложны; трудно определить и изолировать изучаемые закономерности; каналы общественной коммуникации полны всяческих помех; отклонения от известных законов общественного "движения" весьма существенны; различные аспекты общественного "движения" сложно переплетены; принципы изучения поведения человека, допустим, обучающегося иностранному языку, весьма сложны; термины и понятия весьма неопределены, иногда даже расплывчаты.

Человеческое поведение — это как бы стрела, летящая из прошлого в будущее. В таких условиях раскрытие закономерностей развития движения и есть способ предсказания будущего на основе прошлого. Так поступает историк в отношении общественной жизни и также поступает учитель в школе в отношении ученика. Но такое отношение между прошлым и будущим, как функциями времени, нарушает законы ньютоновской механики, оно совершается в условиях времени

Гибса (Бергсона)^{I)}. Это очень сложный вопрос, но его понять необходимо.

Задача очень трудная — изложить математический вопрос не математикам, т.е. по возможности не прибегая к математическим терминам и формулам. Однако мышление современного психолога, методиста и лингвиста должно быть направлено также и математически, т.к. объективное изучение всей сложности языка и мышления, а также процесса изучения языка, общения и мышления на нем невозможно вне математического анализа.

- I) Как известно, время объективно, т.е. существует вне и независимо от нас. Однако, анализ времени обусловлен также особенностями сознания человека, что находит свое выражение в языке. Например, в английском языке различаются два настоящих времени — Present Indefinite Present Contin.

а в русском языке, имеется только одно настоящее. Это говорит о том, что человек, говорящий по-английски, несколько своеобразно анализирует настоящее время, по сравнению с человеком, говорящим на русском языке, хотя понятие времени у них одно и то же. Возможно также анализировать время как сумму его мельчайших единиц. Это будет элементное, статическое, механическое понимание времени, свойственное эпохе Ньютона. В нашу эпоху время понимается как непрерывный континуум, как целостный динамический процесс. Естественно, что если время является суммой элементов, то оно обратимо, т.к. все равно считать, допустим, ряд в 40 яблок сначала или с конца. Но если время является целостным динамическим процессом, а такова, например, жизнь человека или его речь, то начинать считать (воспроизводить) ее с конца никак невозможно. Такую точку зрения на время развивал Гибс, а в наши дни Бергсон. Вот почему говорят, что время Ньютона обратимо, а время Гибса Бергсона необратимо.

Всем известна кибернетика как наука об электронных устройствах управления и контроля, способных поддерживать фиксированный курс какого-либо процесса по заложенной в них программе и обладающих обратной связью, а также возможностью самопрограммирования. Родоначальником кибернетического движения является русский математик А.А.Марков (4), а нашими современниками, высказавшими основные положения кибернетики, являются Норберт-Винер, (математик), Розенблутс (физиолог) и Бигелов (физик) (5).¹⁾

Перед началом 2-ой мировой войны эти ученые были поставлены перед необходимостью изобрести устройства; способные (если выразаться психологически) разгадывать мысли летчика скоростных самолетов и на этой основе предсказывать его поведение в специальных условиях. Иначе говоря, они должны были изобрести принципы распознавания поведения летчика скоростного самолета в условиях боя с целью его вполне надежного поражения.

Было постулировано положение о том, что имеется некоторое сходство между процессом мышления посредством языка и поведением летчика скоростного самолета в условиях его обстрела зенитной артиллерией. Винер, Розенблутс и Бигелов считали, что это частный случай математического тождества этих двух процессов. Они полагали, что по поведению летчика в подобных условиях и можно судить о его мышлении посредством языка в таких же условиях. Индикатором мышления летчика было избрано его поведение. Нужно было только найти возможность предсказать будущее на основе математиче-

¹⁾ Развитие кибернетики в нашей стране связано с именем акад. А.И.Берга (6,7).

ского анализа прошлого, а эту задачу затруднял тот факт, что человеческое поведение, как уже было сказано, совершается не в обратимом (ньютоновском), а в необратимом (Гибсовском-Бергсонвском) времени. Дело в том, что механика Ньютона статична, абсолютна, элементарна и поэтому неспособна предсказать будущее движение на основе его прошлого, а динамика Гибса это сделать может, так как она динамична, относительна и целостна.

Механизмы, устроенные на принципах Ньютоновской механики, не могли бы поразить летчика скоростного самолета, так как они не позволяли бы зенитчику располагать достаточной информацией о поведении летчика во время полета. На это не были способны и его собственные органы ощущений.

Чтобы решить эту задачу, необходимо было прежде всего учесть особенности обстрела летчиков того времени противозенитной артиллерией. Обычно, у летчиков оставались очень узкие проходы между массированным заградительным огнем противника. По этому узкому коридору летел и наш летчик в направлении, указанном стрелкой (см. рис. I.). Он не мог пересечь ни линии aa_1 , ни линии bb_1 . Но в коридоре между линиями aa_1 и bb_1 он подвергался обстрелу, естественно стремясь избежать поражения. На рис. I показаны разрывы снарядов, не поразивших летчика. Задача состояла в том, чтобы по этому отрезку поведения летчика разгадать его дальнейший путь и тем самым определить точку, в которой он был-бы с необходимостью поражен, так как было-бы разгадано его ближайшее намерение.

Итак вероятность поражения летчика в каждой из указанных



Однако из математики
I, может складываться из ряда
равна 0. Поэтому сложная
для акт человеческого по
стве, - может быть разл
стих специальных случай
не известную вероятност
последовательный ряд, т.е.
ли могут быть связаны
и т.д. (см. рис. 2), ос
стей, в котором кажды

01	05	09
03	07	
02	04	06

I) Случайность - в

на рис. I точка оказалась равной нулю.

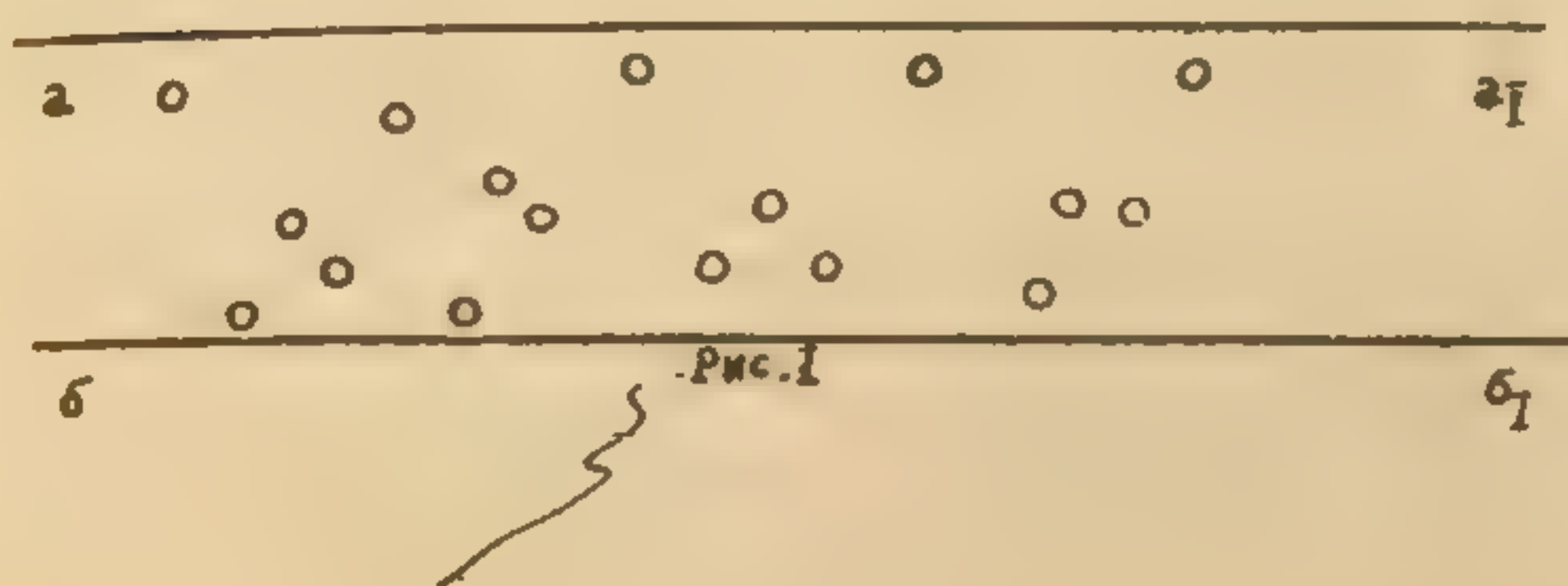
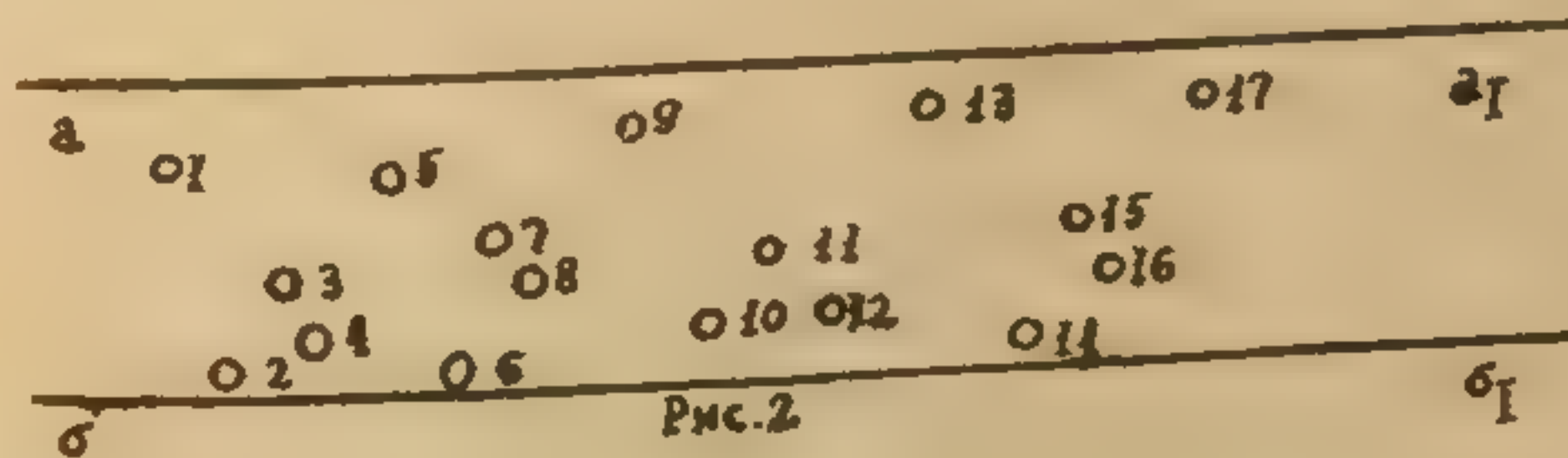


Рис. I

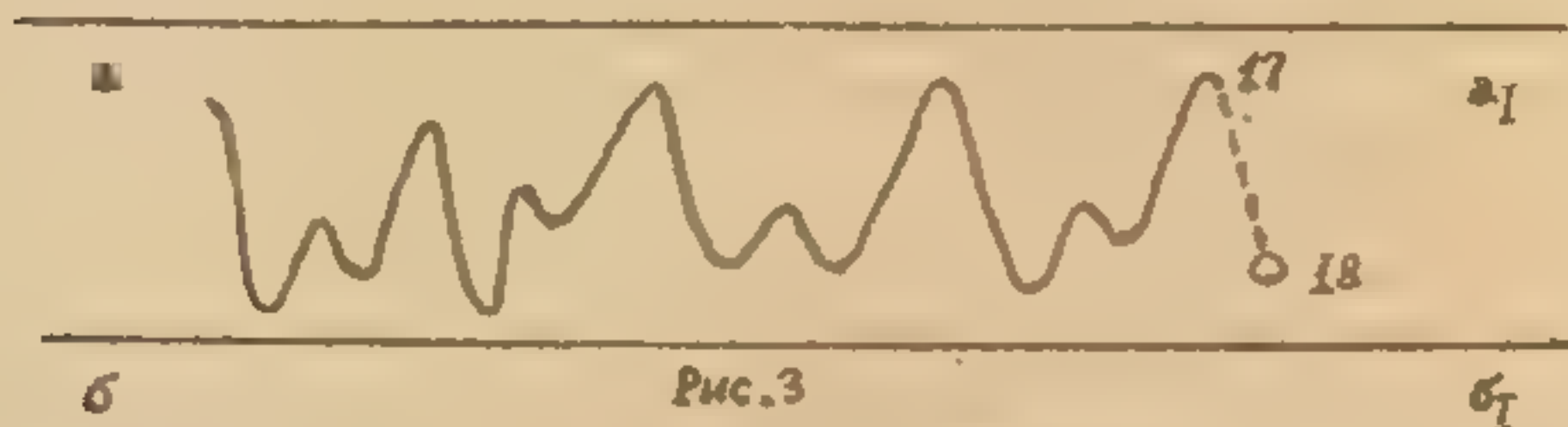
Однако из математики известно, что вероятность, равная I , может слагаться из ряда вероятностей, из которых каждая равна 0 . Поэтому сложная (комплексная) случайность^{I)}, а каждый акт человеческого поведения и является сложной случайностью, — может быть разложена в бесконечный ряд более простых специальных случайностей, каждая из которых имеет все же известную вероятность, так как образует бесконечный последовательный ряд, т.е. становится функцией времени. Эти нули могут быть связаны в систему, как первый, второй, третий и т.д. (см. рис. 2), образуя последовательный ряд случайностей, в котором каждый член имеет определенное положение,



I) Случайность — в математическом смысле.

выраженное положительным числом.

Если такой ряд, представить топографически, то получится типичная кривая периодических, т.е. синусоидальных (см.рис.3) колебаний, присущая закономерно развивающимся во времени процессам, например, дыханию или производству гласных звуков речи. Если данный отрезок движения посылает достаточное число информации, что вполне возможно при использовании быстродействующих счетных электронных машин.



дающих десятки тысяч информации в секунду, то случайный процесс окажется преобразованным в квазислучайный; нестационарный процесс будет преобразован в квазистационарный.

Мы опускаем всю сложность математического преобразования случайного процесса в квазислучайный. Для нас достаточно взглянуть на график рис. 3, чтобы понять, почему летчик в ближайшем будущем, т.е. после пункта 17-го окажется в пункте 18-ом. Как показала практика, наши рассуждения, опирающиеся на анализ этого явления в "Кибернетике" Норбарта Винера (5), вполне соответствуют действительности. Именно таким путем и были созданы кибернетические устройства, без ошибки поражавшие фашистских летчиков скоростных самолетов в минувшую войну.

Естественно возникает вопрос, имеем-ли мы право процесс поведения летчика, математически проанализированный,

рассматривать как надежный индикатор мышления летчика? Безусловно можем. Именно путем математического анализа поведения летчика было предсказано будущее его полета. А в обыденной жизни и в психологии это и называется разгадыванием мыслей, предсказанием поведения, совершающегося в условиях необратимого времени.

Аналогичные физико-математические анализы, аналогичные преобразования случайных процессов речи в процессы закономерные осуществляются путем электроакустического рассмотрения физических характеристик речевых сигналов. Используя сконструированные в ЛЭФИПР по нашей идее быстродействующий спектрограф (БДС ЛЭФИПР) и интонограф, мы можем в пределах очень короткого времени получить достаточное число информации о выражении в речи некоторых сторон воли, чувств или мысли человека. (8).

Мы можем, используя физико-математический анализ акустических характеристик речи, раскрывать психологические закономерности процессов понимания (9), физиологических механизмов развития речи (10), типов высшей нервной деятельности (11) и т.д.

Это новый уровень в развитии психологии и экспериментальной фонетики, когда физико-математический анализ раскрывает психологическую или языковую природу изучаемого процесса. Это дальнейший шаг в нашей науке, начатый Сикорским (Эббингаузом) и так успешно продолженный Вундтом (12) и Богородицким (13).

Особенно ценным результатом постепенного перехода современной психологии на физико-математические пути является

возникновение полной уверенности в возможности замены расплывчатых эмпирических описаний процессов обучения их точным физико-математическим анализом. На этой именно основе происходит предсказывание их течения и программирование. В области психологии обучения иностранным языкам мы стремимся теперь отойти от узко эмпирических опытов и наблюдений.

А еще совсем недавно для решения какого-либо вопроса обучения иностранным языкам обычно брали две аналогичных группы — экспериментальную и контрольную. В одной вели занятия новым способом, а в другой старым, без всякого или почти без всякого анализа изучаемого явления по существу. Лучшие результаты обучения считались достаточным эмпирическим основанием для предпочтения одного способа обучения другому.

Автору этих строк приходилось не раз слышать как Л.В.Щерба иронизировал над такой эмпирической манерой решения сложных вопросов поведения лиц, изучающих иностранные языки¹⁾. И в самом деле, где гарантия того, что лучший из взятых двух способов обучения окажется лучшим и среди всех возможных.

А назвать последние возможно лишь путем физико-математического анализа изучаемых явлений с широким использованием вариационной статистики, теории вероятностей, теории информации и коммуникации.

Например, столкнувшись с трудным вопросом обучения устной речи студентов неязыкового вуза, можно было бы чисто эмпирически попробовать "новые" способы их научения с тем, чтобы остановиться на том, который дает лучшие результаты в его эмпирической опытной проверке.

¹⁾ Об этой точке зрения Л.В.Щербы см. 14.

А можно подумать и поглубже. Можно предположить, опираясь на современную теорию информации и коммуникации, что речь, как процесс общения посредством языка, узко направлена в каждом специальном случае и вовсе не предусматривает использование языка во всем его объеме. Допустив такое положение, необходимо произвести следующую работу:

1) определить, перечислить и назвать типичные ситуации изустного общения в данном специальном случае, например, на международном конгрессе по той или другой науке;

2) заснять при помощи звукового кино достаточное число случаев каждой из таких избранных ситуаций;

3) статистически определить лексику, грамматику и синтаксис этих ситуаций;

4) компрессировать, т.е. сократить их до возможных пределов и

5) учить только специальному случаю устной речи на данном языке, ограничив обучение отобранными лексическими, грамматическими и синтаксическими единицами данного языка, совершенно не ставя себе задачи научить языку в его сложном целом.

Это совершенно другой подход к проблеме нахождения лучших способов обучения устной речи на иностранном языке. В такой постановке вопроса нам помогла теория коммуникации, теория информации, теория вероятностей и вариационная статистика.

Теория коммуникации позволила нам понять изустное общение на иностранном языке вовсе не как почти механическое припоминание заранее и наизусть заученных языковых шаблонов, а как процесс настоящего общения людей, в котором ставятся и

достигаются определенные цели.

Теория информации помогла нам укрепиться в мысли о том, что речь есть процесс пользования своеобразным языковым кодом и что, следовательно, возможно определить статистическую вероятность единиц этого кода и их сочетаний, а также произвести их компрессию, в случае надобности.

Теория вероятностей позволяет отобрать необходимый для каждой конкретной задачи общения набор лексических, грамматических и синтаксических форм языка.

Вариационная статистика позволяет извлечь общие правила лексического состава и синтаксического строя языка из подвергнутых экспериментальному анализу речевых ситуаций, например, определить наиболее общее значение слова.

Это и есть современный математический путь поисков и нахождения лучших приемов и способов обучения иностранным языкам, далеко опередивший слепое эмпирическое сопоставление результатов обучения в экспериментальных и контрольных группах.

Благодаря физико-математическому подходу к процессу обучения, оказалось возможным программированное обучение вообще и обучение иностранным языкам, в частности.

К излагаемому здесь пониманию программированного обучения автор пришел самостоятельно. От американских авторов он перенял только его название.

Корни идеи программированного обучения на нашей почве мы находим в требовании передовых русских педагогов прошлого века, в частности, К.Д. Ушинского, во-первых, изучать ученика, во-вторых, тщательно и целесообразно планировать каждый урок, каждый его этап, планировать не только во времени, но и по задаче и условиям воспитания, образования и обучения.

В современности первое требование называется анализом факторов, а второе — анализом операций.

Именно потому и написал К.Д.Ушинский свою замечательную книгу "Человек как предмет воспитания" (15), чтобы дать педагогу возможность учесть все факторы, влияющие на воспитание, образование и обучение учащихся. К их числу Ушинский относит анатомо-физиологические, психологические и общественные особенности учащихся.

Зная факторы воспитания и его задачи, учитель мог еще во времена К.Д.Ушинского осознанно построить программу воспитания, распределив ее исполнение во времени, соответственно факторам воспитания.

Прекрасным пособием для "программирования" воспитания и обучения родному языку была книга К.Д.Ушинского "Родное слово" (16), выдержавшая в дореволюционной России свыше 120 изданий. В этой книге любая строчка любого литературного материала соответствовала факторам воспитания и занимала свое строго определенное место в ряду "операций" воспитания, систематически расположенных во времени.

Изложенным мы отнюдь не хотим сказать, что К.Д.Ушинский был родоначальником программированного обучения в современном понимании последнего. Но мы хотим подчеркнуть ту мысль, что в программированном обучении мы можем идти по собственному пути.

Как мы уже говорили во введении, с нашей точки зрения, многие причины вызвали современное движение за программированное обучение в разных странах. В контексте данной главы нам важно еще раз подчеркнуть ту мысль, что идея программирован-

ного обучения в наши дни питается в первую очередь физико-математическими корнями, в частности убежденностью в возможности преобразования нестационарного процесса обучения в процесс квазистационарный, иначе говоря, убежденностью в том, что и процесс обучения подчинен строжайшим закономерностям, которые можно вскрыть точно, на этой основе предсказать их течение, и, следовательно, в конечном счете программировать.

Весьма существенно также влияние на развитие программированного обучения кибернетики, в конечном счете также носящее физико-математический характер.

Дело в том, что традиционные методы обучения не позволяют преподавателю во время урока постоянно иметь сведения об учебном поведении в наших школах и за рубежом носит групповой характер. В результате это подавляющее большинство учащихся в каждый данный момент обучения не только ошибаются, но и уверены в правильности своего ошибочного ответа. Это одно из существенных препятствий традиционного обучения легко устраняется при программированном обучении путем установления постоянно действующей обратной связи каждого учащегося с преподавателем при помощи тех или иных машин или технических средств обучения, а также путем специальных программированных учебников. Явление обратной связи было подмечено, а понятие о ней было предложено и определено кибернетикой. С этим явлением хорошо знаком каждый, кто смотрел в кино поточные цехи автоматического (кибернетического) управления. Связь управления имеет в таких случаях два направления: от программирующего управления к

станкам и обратно от станков к программирующему управлению. Эта последняя связь и называется обратной. В традиционных классах учитель сообщает ученикам программу их учебной деятельности, но не знает о том, как она выполнена всеми учащимися. Он знает об этом в отношении только одного учащегося, которого он спрашивает. Обучающий автомат, например "Репетитор", в его последнем варианте^{I)}, устроен так, что каждое последующее предъявление учебного материала обусловлено тем, как учащийся выполнил предшествующую задачу. "Репетитор" может также дать учащемуся консультацию, если последний в этом нуждается. Разумеется, круг этих консультаций весьма ограничен, каждая из них строго привязана к решению определенной задачи.

Такова первая и основная особенность современной психологии обучения иностранным языкам, — ее постепенный переход на пути физико-математического анализа процесса обучения. Особенно ярко это сказывается в обучении произношению на иностранном языке, о чем будет сказано в последующих лекциях.

Слово — "постепенный" говорит о том, что переход на новые пути не означает немедленной ломки и уничтожения старых путей: некоторое время традиционные исследования и традиционный способ анализа еще будет приносить свою пользу. Но будущее не за этой традицией. К тому же отношение к традиционному наследию существенно изменилось. И в этом состоит вторая особенность современной психологии обучения иностранным языкам.

^{I)} Изготавливается в Московском Энергетическом Институте под руководством Ю.Н. Кушелева.

2. Она заключается в стремлении построить психологию фактов и закономерностей, а не направлений, не имен.

Уже гештальтпсихология^I связывалась не с именем, но с именами Эренфельса, Вольфганга Келера, Макса Вертгеймера и Курта Коффи. В наши дни все в корне изменилось. Теперь, психология строится по образцу точных наук; в ней излагаются закономерности, а авторы иногда и не упоминаются, тем более, что иногда указать авторство бывает невозможно. Например, кто автор основной схемы передачи информации по каналу связи, кто автор закона обратной связи, избыточности информации, понятия помех при передаче информации по каналу связи? Не случайно в наши дни так популярны коллективные исследования.

Эта точка зрения современной психологии особенно поучительна для методики обучения иностранным языкам, где до сих пор идут дискуссии между авторами и направлениями, дискуссии, в которых весьма малую роль играют экспериментально установленные факты и закономерности.

Эта особенность современной психологии обучения иностранным языкам тесно связана со стремлением современной науки отказаться от мнений, а основываться только на экспериментальных фактах и на не выходящих за их пределы закономерностях.

Эта черта современной психологии является необходимой предпосылкой мирного сосуществования различных исследовательских коллективов или, как их называли в старину, школ.

3. Третья особенность современной психологии обучения иностранным языкам, в нашем понимании, состоит в том,

^I Ее расцвет приходится на двадцатые годы нашего века.

что анализ факторов позволяет установить правильные взаимоотношения между психологическими и экстрапсихологическими условиями обучения.

Это очень существенная мысль. Как в науке о языке, анализируя речь, очень важно отчленить в речи собственное языковое и неязыковое, допустим, индивидуально-типологическое для данного говорящего лица, так и в процессе обучения очень важно расчленить собственно психологическое и не-психологическое /экстрапсихологическое), разумеется, если происходит психологический анализ исследуемого явления. Например, изучая вопрос о психологических особенностях усвоения второго языка в условиях языкового вуза, очень важно заранее понять, что одно дело известные психологические закономерности, допустим, переноса и интерференции навыков, и совсем другое дело не психологические, а общественные требования и задачи в изучении второго языка.

Психологически в таких условиях не рекомендуется приступать к изучению второго языка, пока изучение первого не доведено до твердо отработанных навыков. Однако, общественные, т.е. экстрапсихологические требования могут быть такими, что изучение второго иностранного языка начнется задолго до этого срока. И было бы одинаково неразумным как требовать от психологов оправдание такого мероприятия, так и отказа от него по психологическим соображениям. Очевидно, хорошо зная современную психологию научения, методисту и психологу нужно совместно искать способы преодоления такого нарушения экстрапсихологическими факторами психологических закономерностей, чтобы выполнить общественно важную задачу в минимальное время с максимальным эффектом.

Но бывают случаи и другого порядка. Например, явно бессмысленно изучать интонацию какого-нибудь языка на заикающихся дикторах, или на картавых людях производить анализ русского звука "р". Точно также абсурдно изучать психологические закономерности усвоения системы языка /в языковом вузе/ путем анализа только процесса овладения устной речью на этом языке или изучать психологические правила овладения устной речью на каком-либо языке опираясь только на теоретическое усвоение грамматики данного языка. Абсурдность первого случая очевидна каждому. Но надо понять, что не менее абсурден и второй случай, так как в психологии и физиологии давно давно известно, что овладеть теоретическим только практически или практически только теоретически невозможно, как невозможно картавого заставить произнести правильное русское "р", или заикну дать правильное интонационное членение фразы.

4. Следующая характерная черта современной психологии обучения иностранным языкам заключена в ее тесном взаимодействии с рядом и смежных наук, а именно, с методикой обучения иностранным языкам, общей педагогикой, общей психологией и психологией речи, логикой, общим и специальным языкознанием, акустикой речи, математикой, а также теорией информации, теорией коммуникации и кибернетикой. Само собой разумеется, что признак взаимодействия с смежными дисциплинами присущ любой науке. Дело в том, каково это взаимодействие.

В современности взаимодействие наук означает не раздельное сидение за круглым столом, а решение собственных задач методами смежных наук. Например, современная фонетика, наука лингвистическая, решает свои языковедные задачи методами

электроакустики и вариационной статистики /3/.

Точно также и психология обучения иностранным языкам может решать и решает свои задачи методами общей психологии, языковедения, вариационной статистики и т.д. Она их может решать и методами ^{методики} обучения иностранным языкам, на - пример, производя исследования в школе по методу естественного эксперимента.

Вместе с тем взаимодействие наук в наши дни должно означать и суверенную независимость. Нельзя, например, заставлять методику просто идти по пути, указываемому психологией или языкознанием. Методика - суверенная наука по отношению к психологии, языкознанию и другим смежным наукам.

Это относится и к психологии обучения иностранным языкам. Особенно опасно навязывание психологии обучения иностранным языкам каких-либо задач исследования, вытекающих из экстрапсихологических условий обучения иностранным языкам.

В суверенной самостоятельности и взаимодействии со смежными дисциплинами, в частности, с методикой обучения иностранным языкам состоит четвертое из интересующих нас своеобразий современной психологии обучения иностранным языкам в нашем ее понимании, в понимании руководимой нами кафедрой психологии I-го Московского государственного педагогического института иностранных языков им. МОРИСА ТОРЕЗА.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. И.А.СИКОРСКИЙ. Всеобщая психология с физиогномикой в иллюстративном изложении, Киев, 1904.
2. H. EBBINGHAUS Ueber das Gedächtniss, Leipzig, 1885.
3. В.А.АРТЕМОВ. Экспериментальная фонетика. Изд-во ли-ры на ин.яз.М., 1956.
4. А.А.МАРКОВ. Пример статистического исследования над текстом "Евгений Онегин", иллюстрирующий связь испытаний в цепи- Известия АН, 1913, т. УП, стр. 152-162. Cybernetics. New York, 1955 /первое изд. 1948./
5. H. WIENER Кибернетика и общественные науки. АН СССР, М., 1962.
6. А.И.БЕРГ. О некоторых проблемах кибернетики. Ж. "Вопросы философии", 1960, № 5
7. А.И.БЕРГ. Экспериментально-фонетическое изучение звукового состава и интонации языка. Фонетический сборник I. Из-во ТГУ. Тбилиси, 1959.
8. В.А.АРТЕМОВ. Причинно-следственные отношения и их выражение в языке. Ученые Записки I МПНИИ, т. УП, Из-во МГУ, М., 1954.
9. З.И.КЛЫЧНИКОВА. К вопросу о физиологических механизмах становления речи. Доклад на XX Павловской сессии, Л-д, 1963.
10. Р.В.ТОНКОВА-ЯМПОЛЬСКАЯ.

12. В.Б.БЕЛЫЙ.

13. А.В.БЕЛЫЙ.

14. А.В.БЕЛЫЙ.

15. К.Д.УШНИНСКИЙ.

16. К.Д.УШНИНСКИЙ.

11. Л.Ф.МАЛАНОВА.

Интонация речи и некоторые типологические особенности высшей нервной деятельности. Ученые Записки I МПНИИЯ, т. XX, Из-во МГУ, М., 1960.

12. В.ВУНДТ.

Основы физиологической психологии т. I и II, М., 1880-1881.

13. А.В.БОГОРОДИЦКИЙ.

Гласные без ударения в русском языке, "Русский филологический вестник", 1880, т. IV, № 3.

14. Л.В.ЩЕРБА.

Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики из-во АПН, М., 1947.

15. К.Д.УШИНСКИЙ.

Человек как предмет воспитания. Собр. соч. Из-во АПН, М., 1950., гл. 8, 9 и 10.

16. К.Д.УШИНСКИЙ.

Родное слово, Собр. соч. из-во АПН, М., 1949, тт. 6, 7.

ЛЕКЦИЯ 2-ая

ЯЗЫК И РЕЧЬ

1. Вопрос о взаимоотношении языка и речи весьма сложен и многогранен. В данной лекции он рассматривается в весьма узком аспекте их коммуникативной взаимообусловленности с целью решить вопрос о соотношении какой-то данной конкретной речи и необходимой для ее осуществления доли языка при определенной задаче обучения иностранному языку.

Дело в том, что большинство из психологов речи и методистов обучения иностранным языкам еще не знают, что такое устная речь. Тем более этого не знают языковеды. И это происходит тогда, когда одной из основных задач обучения иностранному языку в наши дни считается практическое владение устной речью. В отдельных же случаях положение еще более тяжелое, так как некоторые из преподавателей удивляются тому, что вообще ставится вопрос о природе устной речи, удивляются на том основании, что полагают, будто здесь и вопроса никакого нет, настолько неясно для них, что такое устная речь. Они продолжают по старинке обучать учащихся грамматике языка, но только все устаревшие приемы обучения не речи, а языку проводят или стараются проводить в устной форме.

Другие, начитавшись модных книг, или, лучше сказать, весьма поверхностно познакомившись с ними — мы имеем ввиду работы по структуральной лингвистике — безапелляционно заявляют, что устная речь это и есть язык и что нужно учить

устной речи, оставаясь только в ее пределах, в частности, заставляя учащихся, подражая преподавателю, повторять и только повторять речевые шаблоны, которые они стали модно называть моделями.^{1/}

Как увидим из дальнейших параграфов этой лекции, в решении данного вопроса существенную помощь нам окажет математический подход к явлениям устной речи, полная уверенность в том, что могут быть указаны все факторы устной речи и необходимые для ее осуществления операции.

Тем самым и будет решен вопрос о соотношении языка и речи при обучении речи на иностранном языке, будет решен, в основном, статистически.

2. Следуя В.И.Ленину ^{2/}, мы понимаем язык как важнейшее средство общения людей между собой.

Многочисленные экспериментально-фонетические / 1,2 / и экспериментально-психологические исследования речи / 3/, проведенные ЛЭФИПР, убедили нас в том, что речь есть процесс общения посредством языка. В свое время нам пришлось затратить немало сил для защиты такого понимания речи. В настоящее время с ним согласны большинство советских психологов речи, методистов и лингвистов.

Но вопрос о соотношении языка и речи по существу не решен и в наши дни. Начать следует с одного почти всеобщего

1/ Как будет видно из дальнейших строк, автор этой книги не собирается отрицать некоторых положительных сторон структуральной лингвистики, но предпочитает сохранить по отношению к ней независимую позицию, основанную на принципах советского языковедения и советской психологии речи.

2/ В.И.Ленин. Сочинения, т20, стр. 368.

заблуждения, которое так мешает психологически правильной постановке обучения устной речи. Это заблуждение построено на аналогии. Дело в следующем — в жизни мы наблюдаем немало случаев, когда какой-либо процесс имеет свое орудие, являющееся средством его осуществления. Например, еда осуществляется посредством вилки, ножа и ложки, письмо пишется посредством ручки и т.д. При этом для письма нужна вся ручка, а не какая-нибудь ее часть; для еды супа мы употребляем всю ложку, а не какую-нибудь ее часть и т.д. И вот теперь без достаточных оснований, некоторые по аналогии полагают, что и для любой речи нужен весь язык, а не какая-нибудь его часть. А на самом деле даже для самой сложной и совершенной речи нужна очень небольшая частица языка.

Как известно, язык возник из потребности общения людей в трудовой деятельности и все время продолжает развиваться, чтобы удовлетворять вновь возникающие потребности коммуникации. Особенно легко это подметить на словарном составе языка. — Как только возникает новое явление в общественно-трудовой жизни людей, так тотчас же появляется новое слово или словосочетание. Например, одним из последних таких новообразований служит слово "космонавт". Язык служит собранием языковых средств всех типов и видов человеческого общения. Поэтому язык очень велик по объему его единиц, особенно лексических.

Наука о языке естественно стремится понять законы его возникновения и развития и она нашла, что любой современный язык является системой фонетических, лексических, грамматических и стилистических правил речи на этом языке.

В этом смысле язык носит нормативный характер и обязывает каждого пользующего им подчиняться его законам. Поэтому естественно, что действительностью языка служит речь, совершающаяся по его правилам.

Язык на первый взгляд колоссально богат. Достаточно сказать, что, например, в русском языке около 200.000 слов. Такое же количество слов и в английском языке. Их число все увеличивается и увеличивается по мере роста объема и содержания культуры того или иного народа, говорящего на данном языке.

А как богата на первый взгляд фонетика русского и других языков! Какое количество разнообразных звуков и интонаций, какая выразительность бесконечного количества фраз на любом языке!

Богат также синтаксис и стилистические возможности любого из современных языков.

Речь каждого из нас, на первый взгляд, до удивительности бедна, в языковом отношении. Достаточно сказать, что обычный гражданин с средним образованием обходится двумя — тремя тысячами слов. Если писатель употребляет 15—20 тысяч слов, то это свидетельствует, о том, что он принадлежит к числу выдающихся художников слова.

Пассивный словарь и грамматика нашей речи несравненно шире; мы различаем значительно большее число слов, и любые синтаксические конструкции доступны нашему пониманию.

Такова традиционная точка зрения. И она, конечно, верна, если оставаться на уровне эмпирического описания наблюдаемых явлений языка и речи.

Но исчерпывает ли эта точка зрения сущность вещей, истинное соотношение языка и речи применительно к проблемам

психологии обучения иностранным языкам? Как будет видно из дальнейшего изменения, далеко не исчерпывает.

3. Начнем с богатства языка. Оно очень своеобразно. Действительно, слов в любом языке современного культурного народа очень мало. Но и в самом развитии языка очень мало грамматических форм и синтаксических конструкций.

Структуральная лингвистика обратила наше внимание на наличие в системе языка весьма малого количества фонетических, грамматических и стилистических моделей.

В исследованиях ЛЭФИПР указано весьма малое количество интоном различных языков. Оказалось, что все бескрайнее множество речений построено всего по четырем коммуникативным, интонационным и синтаксическим типам. Это происходит в конечном счете потому, что имеется всего четыре основных типа речевых поступков: повествование, вопрос, побуждение и восклицание. Каждый из этих коммуникативных типов языка имеет весьма небольшое число видов. Например, видами повествования являются: собственно повествование, сообщение, ответ, перечисление, наименование и объявление. Каждый из этих коммуникативных типов и видов предложений имеет специфическую интонацию. При этом типы и виды интонации различаются не по всем акустическим признакам, а лишь по некоторым из них и при этом весьма немногим /4/. Например, интонационная модель собственно повествовательного предложения характеризуется понижением тона в конце фразы, главным ударением на ударном слоге слова, выражающего предикат суждения, и определенный средний слоговой длительностью /меньший, чем в побудительных предложениях и большей, чем в восклицательных предложениях/.

Одной из основных заслуг фонологии служит тот факт, что

она упорядочила почти бесконечную стихию звуков речи. Ка-
лось, что их великое хаотическое множество. А оказалось,
что производство звуков речи подчинено весьма малому числу
правил языка. Правило производства данного класса звуков мы
и называем фонемой.^{1/} При этом снова эти правила возникли в
практических целях общения, чтобы как можно более экономно
различать предметы и явления природы и общественной жизни.
Оказалось, что для этой цели очень ^{часто} нужна только одна
фонема. Фонемосочетания стол, стал, стул, стыл, являются
словами, различающими предметы каждый раз только путем од-
ной фонемы. Точно также и грамматические формы слова иног-
да различаются только одной фонемой: стола, столу, /на/ сто-
ле. Фонем, как языковых правил для производства звуков речи,
также весьма немного, всего несколько десятков в любом язы-
ке.

Примеров достаточно, так как приведенные, мы надеемся,
убедили читателя в том, что язык не так уж огромен и безус-
ловно не является хаотическим множеством. В частности, это
хорошо сконструированная система не так уже многочисленных
правил для производства речи органами артикуляции.

Как увидим из дальнейшего изложения, лексическая
бескрайность языка также в значительной мере кажущаяся. Но
предварительно обратимся к речи.

4. Как уже было сказано выше, современная теория инфор-
мации /5/ и теория коммуникации /6/, а также специальные
прагматические исследования речи /7/, вполне оправдали наше
понимание речи как процесса общения посредством языка /8/.

^{1/} Само собою разумеется, что на фонему возможны и другие
точки зрения.

Теория информации дала нам универсальную схему передачи информации посредством того или иного кода, в том числе и посредством языка. Эта схема изображена на рис. 4-ом.

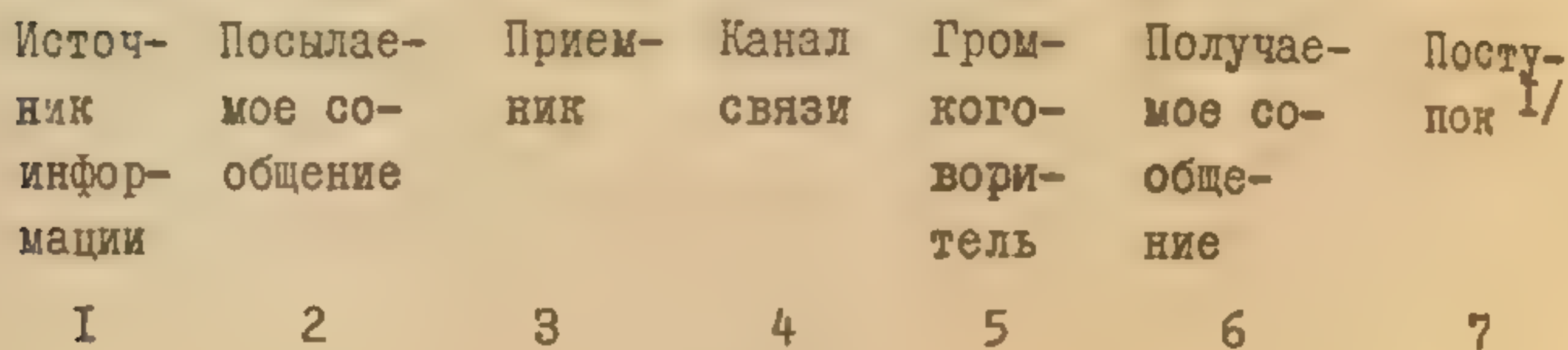


Рис. 4.

По этой схеме протекает и речь.

В устном общении источником информации служит человек, кодирующий посылаемое собеседнику сообщение по системе родного языка. Без языка общение невозможно, но оно может совершаться на любом языке. Следовательно, никакой непосредственной принуждающей связи между системой любого языка и содержанием посылаемого сообщения не имеется. Однако говорящий человек, как источник сообщения, обязательно должен быть научен родному языку или всякому другому языку, как применяемому в данном случае коду. Это делается путем усвоения программы этого кода, закладываемой, как теперь говорят, в длительную память источника информации. Говоря по старинке, пользующийся каким-либо языком, должен его знать. Это не такой уж трюизм, так как большинство людей, говорящих даже на родном языке, не знают его правил. Вот почему речь малокультурных людей так несовершенна. Следовательно, при прочих равных условиях, посылаемое сообщение будет иметь тем лучшую языковую форму и тем более совершенное смысловое содержание, чем лучше обучен думать и говорить человек.

I/ Седьмой блок добавлен нами.

Речевая артикуляция и есть процесс кодирования посылаемого сообщения по системе того или иного языка. Артикуляция имеет корковое управление; она автоматизирована вследствие бесконечного числа предшествовавших повторений кодирования I/

Однако на пути к реализации поступка собеседником соответственно посылаемому сообщению находится много промежуточных инстанций, как помогающего, так и мешающего характера.

Первым помощником и первой помехой для самого себя служит лицо, воспринимающее речь. Недаром в теории информации третий блок схемы передачи информации называется приемником, а ведь нет ни одного даже самого совершенного приемника, который не искажал бы принимаемых им сигналов. Искжаем принимаемое сообщение и мы, неправильно воспринимая речь собеседника, и прежде всего на недостаточно изученном иностранном языке. В таком случае особенно много искажений идет от родного языка, как наиболее привычной системы декодирования посылаемого нам сообщения. В 7-ой лекции об этом будет рассказано подробнее.

Работа канала связи аналогична некоторым процессам корковой деятельности полушарий большого мозга человека. Здесь особенно много механизмов, облегчающих лицу, слушающему речь, I/Понятие кодирования применительно к языку и мысли удобно еще и тем, что освобождает нас от понятия "выражения". Когда мы говорим, язык выражает мысль", то имплицитно утверждаем, что мысль существует до ее языкового выражения, а это неверная дуалистическая точка зрения. Понятие кодирования указывает на то, что мысль не выражается, а создается в процессе ее кодирования по правилам языка.

распознать ее адекватно. Но здесь же и очень много помех. Например, ситуация общения /или контекст/ чрезвычайно способствует адекватному общению посредством языка, но ложная апперцепция чрезвычайно мешает процессу.

Сообщение понятое /переданное по каналу связи/ еще должно быть как-то актуализировано, например, записано, повторено, передано другому лицу и т.д. Как показало исследование нашей аспирантки В.Д.Тункель /9/ и как об этом мы знаем из теории информации, передача воспринятой речи очень сложный процесс. Потеря устной информации может достигь 70% что объясняется многими причинами, о которых не место говорить здесь.

Наконец, полученное собеседником сообщение должно повлечь за собой поступок адресата в коммуникативном соответствии с содержанием сообщения. И этот поступок при изучении иностранного языка должен совершаться по правилам, принятым в таких условиях в стране изучаемого, а не родного языка.

Теория информации указала также на возможность математического определения и предсказания объема и потери информации.

Настолько сложна речь, как процесс передачи информации. Она еще сложнее, как процесс коммуникации, о чем учит современная теория коммуникации./6/ и как мы это знаем по нашим исследованиям речи./3/

Речь, как процесс коммуникации, является сложным общественным поступком, совершаемым посредством языка с определенной целью и в определенных условиях.

Современная теория коммуникации носит математический

характер. Она указала на знаковый характер языка, определила его действительную роль в отношении мозга, коммуникации и познания действительности. Теория коммуникации обратила наше внимание на три плана исследования языка: синтаксический, семантический и прагматический.

Синтактика изучает систему знаков как таковую, т.е. отношение одних знаков к другим, например, систему интоном и их отношение к синтаксическим структурам данного языка.

Семантика изучает отношение знаков к действительности, например, соотнесенность значения слов с предметами, которые этими словами называются.

Прагматика изучает отношение знаков языка к людям, которые ими пользуются, например, диалектальные варианты форм, частоту употребления различных слов, грамматических форм или синтаксических конструкций.

Всегда важно определить какой план изучения языка интересует наших учащихся. Первый план требует широкого филологического образования, второй предполагает сочетание теории языка и практики речи на нем, третий план может быть планом узко практических занятий по развитию устной или письменной речи, особенно при подготовке специалистов для выполнения ими узко направленных зарубежных командировок.

Кибернетика существенна для понимания взаимоотношения языка и процесса речи тем, что она создает электронные аналоги мозговой деятельности, близкие к процессу общения посредством языка. Эти возможности в ближайшее время будут существенно расширены, так как будет решен вопрос об устном вводе информации в кибернетические устройства и об устных командах кибернетическими устройствами. Тогда будут налицо

все возможности для создания обучающих машин и машин обучения, полностью аналогизирующих реальный акт общения посредством языка вне страны изучаемого языка.

5. Таким образом современное решение вопроса о взаимоотношении языка и речи основано на богатейших экспериментальных фактах, на многочисленных и разнообразных приемах обучения языку и речи в специальных условиях. Оно опирается на современную теорию информации, теорию коммуникации и кибернетику. Оно покоится на твердой убежденности с строжайшей закономерностью системы языка и процесса речи, на возможности их подлинно научного, т.е. математического анализа. Все это позволяет нам отвергнуть традиционное мнение о бескрайнем богатстве языка и поразительной бедности речи, о необходимости для практического владения языком /в узконаправленных целях/ знания всей системы языка/.

6. Встает вопрос, а как-же отгородить какую-то область языка, необходимую для данных задач и условий практического владения речью на изучаемом языке? Как определить истинные взаимоотношения языка и речи в таких условиях, когда и то и другое берется в каких-то весьма ограниченных отрезках?

Решая этот вопрос, не следует забывать, что действительностью живого языка является звучащая речь на этом языке. Как уже было сказано, язык служит для речи системой фонетических, лексических, грамматических и стилистических правил. Поток живой речи течет по извилистым берегам этих правил, все время подмывая их. Разобраться в законах этого процесса очень трудно. Сегодня какой-то участок этого берега кажется очень прочным, а завтра он обрушивается под напором мощного потока живой речи, изменившей свое течение. Особенно, это

заметно в орфографии и лексике. Например, очень часто меняется правило о написании наречий и глагольных форм, пишут то "в виду", то "ввиду"; а не то в одних случаях "в виду", а в других "ввиду" / тоже самое с "в течение", "в течение"/. На моей жизни менялось также много раз написание "нехватает" и "не хватает". Также меняется правило употребления притяжательного и винительного падежа при отрицании: "я не читаю газет" - в смысле вообще и никогда не читаю газет" и "я не читаю газету" вот сейчас, а вообще-то читаю. Грамматика языка потонула и содержит так много исключений из излагаемых в ней правил, что наука о языке еще не всегда имеет возможности извлекать из живой речи управляющие ею правила языка. Мало того, не следует забывать, что "варварские" языки кельтов, бриттов, германцев, славян и других современных европейских народов были грамматически оформлены по несвойственным им нормам латинского и древне-греческого языков.

7. Действительно, добраться до языкового правила через речевое действие весьма затруднительно. Например, до сих пор из живой речи не извлечены правила всевозможных модальных форм языка. Этот вопрос настолько сложен, что даже нет общего мнения в правомерности существования восклицательного /эмоционального/ коммуникативного типа предложения. А если имеется побудительный тип предложения, то почему не существовать эмоциональному? Да, что говорить, нет сколько нибудь общего мнения и в отношении самого предложения, соотношения предложения и фразы, потенциального и актуального планов существования и использования предложения в потоке живой речи.

8. Это объясняется многими причинами.

Во-первых, речь, будучи процессом общения посредством

языка, непосредственно содержит меньше всего информации о самом языке. Большинство непосредственно данной в речи информации носит экстралингвистический характер; о реальной действительности, об отношении к ней говорящего, лица, о его индивидуально-типологических чертах, о коммуникативной природе речевого поступка и т.д. Чтобы получить информацию о ^{этих} языке в речи нужно абстрагироваться от всех экстралингвистических факторов, а они-то именно и придают выражению языка в речи конкретную форму.

Во-вторых, язык в речи присутствует не в своих общих правилах, не в инвариантах, а в их конкретном использовании в данном конкретном случае общения посредством языка. Только математически, в частности, статистически можно обнаружить в этих речевых вариантах языковые инварианты. А последние несомненно просвечивают через речевые варианты и имеют свои материальные /артикуляционные и акустические/ признаки.

В-третьих, информация о языковой системе в звучащей речи обусловлена собственно лингвистическими особенностями языка, а именно, весьма малым количеством языковых единиц, их разноразличиям сочетаемостью, позиционной /контекстуальной/ обусловленностью и многозначностью.

В этом легко убедиться, осознав, что устные диалоги и монологи, колоссальные по суммарному объему общения всех людей, осуществляются во всех языковых нескольких десятках фонем, как мельчайших единиц языка. При этом фонемы в живой речи всегда выступают в сочетаниях, т.е. влияют друг на друга, иначе говоря, они позиционно обусловлены. Изолированное положение фонем абстрактно, оно вообще не свойствен-

из речи, форма в се-
или имен ее значение
этого значения не
определяется только
Кроме того, значение
речевого фонем обусловлено
дан устной речи не
слово, нельзя произнести
из изолированной фонем
с какой-либо интонацией
с места и т.п.

Хорошо известна ра-
сочетаемость фонем язы-
это явление называется
речи на каком-либо языке
Многозначность язы-
косту и преподавателю
косту речи.

9. Все изложенное
психологии и методики
же с логичными традици-
ставление о безгранич-
его употребления в р-
чем также не основан
всей системы языка
ных условиях с узко-
Также оказалось, что
чайности речевого
сти -

но речи. Фонема в реальной речи действительно дана в том или ином ее варианте. Инварианты этих вариантов, как уже ясно читателю из предшествовавшего изложения, могут быть определены только физико-математически.

Кроме того акустическая характеристика речевого варианта фонемы обусловлена еще и интонационно. Вне интонации устной речи не бывает. Вне интонации нельзя произнести слово, нельзя произнести любое написанное предложение и даже изолированную фонему. Они могут быть произнесены только с какой-либо интонацией — назывной, перечислительной, чтения с листа и т.п.

Хорошо известна разноречивая, но строго закономерная сочетаемость фонем языка в живом потоке речи /II/. Иногда это явление называется частотностью встречаемости фонем в речи на каком-либо языке.

Многозначность языковых единиц очевидна каждому лингвисту и преподавателю иностранного языка, а также и психологу речи.

9. Все изложенное весьма поучительно для современной психологии и методики обучения иностранным языкам в их борьбе с ложными традиционными мнениями. — Традиционное представление о безграничном богатстве языка и о случайности его употребления в речи оказалось совершенно ложным. Ни на чем также не основывается мнение о необходимости изучения всей системы языка для практического владения им в специальных условиях с узко направленными специальными задачами. Также оказалось ложным и традиционное представление о случайности речевого процесса, об индивидуальной неповторимости речи, о некоторой ее неорганизованной заорганизованности. На-

Всего в 1908 году было
введено в обращение
денежных знаков на сумму
100 миллионов рублей.
Из них на сумму 70 миллионов
рублей выданы были
денежные знаки, а на сумму
30 миллионов рублей
выданы были денежные
бланки.

где n - число появле
 A - изучаемое явл
finite и т.д./
 n - общее числ

Била выявлена сл

I. Present Indefinit

Present Continuo

Present Perfect

Present P

лийском языке. Было исследовано 1564 предложения, 5697 глагольных форм из 120 источников, 287 авторов на 18 медицинских тем.

Предложения выписывались по таблице случайных чисел /12/.

Обработка полученных данных производилась по статистическому методу /13, 14/.

С его помощью была выявлена частота употребления глагольных форм и видов предложений /синтаксических конструкций/ в медицинском тексте на современном английском языке.

Частота событий /встречаемость изучаемых явлений языка/ вычислялись по формуле.

$$P^+ / A / = \frac{m}{n},$$

где m — число появлений события,

A — изучаемое явление /Present Indefinite, Past Indefinite и т.д./,

n — общее число глаголов или предложений.

Была выявлена следующая верояная встречаемость:

I. Present Indefinite Tense

$$P^+ / A / \frac{1040}{3048} = 0,342$$

Present Continuous Tense

$$P^+ / A / \frac{17}{3048} = 0,005$$

Present Perfect Tense

$$P^+ / A / \frac{184}{3048} = 0,060$$

Present Perfect Continuous

$$P^+ / A / \frac{1}{3048} = 0,0003$$

2. Past Indefinite Tense

$$P^+ / A / \frac{1633}{3048} = 0,536$$

Past Continuous Tense

$$P^+ / A / \frac{21}{3048} = 0,006$$

Past Perfect Tense

$$P^+ / A / \frac{81}{3048} = 0,026$$

Past Perfect Continuous

$$P^+ / A / \frac{1}{3048} = 0,0003$$

3. Future Indefinite Tense

$$P^+ / A / \frac{28}{3048} = 0,009$$

Future Continuous Tense

$$P^+ / A / \frac{0}{3048} = 0$$

Future Perfect Tense

$$P^+ / A / \frac{0}{3048} = 0$$

Future Perfect Cont. Tense

$$P^+ / A / \frac{0}{3048} = 0$$

4. Future in the Past Indefinite Tense

$$P^+ / A / \frac{42}{3048} = 0,014$$

Future in the Past Continuous Tense

$$P^+ / A / \frac{0}{3048} = 0$$

Future in the Past Perfect Tense

$$P^+ / A / \frac{0}{3048} = 0$$

Future in the Past Perfect Continuous Tense

$$P^+ / A / \frac{60}{3048} = 0$$

$$= 0,0342 + 0,0005 + 0,060 + 0,0003 + 0,536 + 0,006 \\ + 0,026 + 0,0003 + 0,009 + 0,014 = 1$$

Эти данные позволяют сделать вывод, что для чтения современного медицинского текста на английском языке достаточно из шестнадцати форм английского глагола знать только четыре, а именно:

1. **Present Indefinite,**
2. **Past Indefinite**
3. **Present Perfect,**
4. **Past Perfect.**

Кроме того, необходимо иметь понятие о **Future Indefinite, Future in the Past, Present Continuous** и **Past Continuous** т.е. иметь возможность опознать эти глагольные формы в тексте и справиться об их грамматическом значении по какому-либо из пособий.

Остальные восемь глагольных форм английского языка, если ставятся узкая задача понимать современные медицинские тексты, изучаться не должны.

Была определена также частота встречаемости неличных форм глагола тем статистическим методом и было найдено следующее:

Infinitiv

$$p^+ A \frac{644}{2649} = 0,243$$

Gerund

$$p^+ A \frac{162}{2649} = 0,061$$

**Present
Participle**

$$p^+ A \frac{276}{2649} = 0,104$$

Past
Participle

$$P^+ A \frac{1567}{2649} = 0,591$$

$$= 0,244 + 0,061 + 0,104 + 0,591 = 1$$

Эти данные говорят о том, что наиболее существенны для данных условий и задач обучения только две неличные формы английского глагола: **Past Participle** и **Infinitive**, но и две другие неличные формы должны быть известны учащимся.

Была определена также относительная частота встречаемости личных и неличных форм глагола на 5697 случаях. Было найдено следующее:

Личные формы глагола

$$P^+ A \frac{3048}{5697} = 0,535$$

Неличные формы глагола

$$P^+ A \frac{2649}{5697} = 0,465$$

$$= 0,535 + 0,465 = 1$$

Следовательно существенны не только личные, но и неличные формы глагола, при явном превалировании личных форм.

Что касается активных и пассивных форм глагола, то их встречаемость в обсуждаемых условиях следующая:

Active

$$P^+ A \frac{1807}{3048} = 0,593$$

Passive

$$P^+ A \frac{1241}{3048} = 0,407$$

$$= 0,593 + 0,407 = 1$$

Следовательно существенны как активные, так и пассивные формы глагола, при очень явном преимуществе активных.

Наконец, была выявлена статистически встречаемость наклонений. Получились следующие результаты.

$$\text{Indicative Mood} \quad P + A \frac{2871}{3048} = 0,942$$

$$\text{Subjunctive Mood} \quad P^+ A \frac{174}{3048} = 0,057$$

$$\text{Imperative Mood} \quad P^+ A \frac{3}{3048} = 0,0009$$

$$= 0,492 + 0,67 + 0,0009 = 1$$

Следовательно должно изучаться только изъявительное наклонение; сослагательное наклонение учащиеся должны познать и получить информацию о его значении по справочнику; об императиве можно и не упоминать.

Также статистически была выявлена частота встречаемости основных видов предложений в медицинских текстах на современном английском языке.

$$\text{Найдено следующее} - \quad P^+ A \frac{754}{1564} = 0,481$$

Простые предложения /ПП/

$$\text{Сложные предложения /СП/} \quad P^+ A \frac{490}{1564} = 0,313$$

$$\text{Сложно-сочиненные /СС/} \quad P^+ A \frac{234}{1564} = 0,150$$

Сложно-сочиненные и

$$\text{сложно-подчиненные /СС + СП/} \quad P^+ A \frac{86}{1564} = 0,055$$

$$= 0,432 + 0,313 + 0,150 + 0,055 = 1$$

Следовательно основное внимание при усвоении синтаксических конструкций должно быть обращено на простые двусостав-

ные предложения той или иной степени распространенности. Существенно также разбираться в синтаксической структуре сложных предложений. Сложно-сочиненные предложения не так существенны, а предложения, являющиеся одновременно и сложно-сочиненными и сложно-сочиненными, должны только распознаться с последующим обращением к учебным пособиям для раскрытия их синтаксических значений.^{I/}

10. Все изложенное позволяет несколько — по-новому подойти к вопросу о взаимоотношении языка и речи. Поскольку, как уже говорилось, язык является важнейшим средством общения людей между собой, а речь служит процессом этого общения посредством языка, поскольку ограниченность речи какими-либо локальными задачами влечет за собой и ограниченность использования языка. Это очень важное положение современной науки. Ведь еще совсем недавно казалось, что для любого отрезка речи необходимо знание всей системы языка, так как неизвестно, какие единицы и формы языка потребуются для осуществления данного акта общения посредством языка. Приложение вариационной статистики к речи показало вероятностное значение определенного набора языковых средств, необходимых для данной узкой коммуникативной задачи.

Взаимоотношение языка и речи в реальных условиях жизни и есть каждый раз очень сложное взаимоотношение коммуникативно отграниченного отрезка речевого общения и корреспондирующего ему микроязыка. Пределы и составляющие того и другого

^{I/}Само собой разумеется, что в исследовании была вычислена средняя квадратическая ошибка по формуле:
$$b = \frac{\sqrt{\sum x_i^2 - \bar{x}^2}}{n / n - 1}$$

где x_i^I — отдельный результат подсчета,

\bar{x} — средняя арифметическая результатов подсчета

n — количество подсчетов

Оказалось, что $= 0,00008$

а также их взаимоотношения, как ясно из изложенного, определяются статистически. Это говорит о том, что иностранный язык как предмет обучения каждый раз должен быть конкретизирован, ограничен соответственно задачам и условиям обучения. Весь его объем, т.е. макроязык должен быть изучен будущим филологом или преподавателем языка в языковом вузе, но он должен быть компрессирован до данного конкретного микроязыка на языке в специальных условиях и со специальной задачей.

Вот почему, обсуждая проблемы психологии обучения иностранным языкам, так важно разграничить и взаимосвязать язык и речь на нем.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. В.А.АРТЕМОВ. Экспериментальная фонетика, Из-во ли-ра на ин.яз., М, 1956.
2. В.А.АРТЕМОВ. Экспериментальная фонетика за 40 лет /1917-1957/. Сб. "Экспериментальная фонетика и психология речи". т.ХУШ, Изд. МГУ, М., 1960.
3. В.А.АРТЕМОВ. Психология речи за 40 лет /1917-1957/ Сб. "Экспериментальная фонетика и психология речи". т.ХХ, Из-во МГУ, 1960.
4. Л.Д.РЕВТОВА. Интонация повествования в современном английском и русском языках. Канд. дис., М., 1963.
5. А.А.ХАРКЕВИЧ. Очерки общей теории связи. Гостехиздат, М., 1955.
6. С.С.СЕРРИ. On Human Communication, London, 1957.
7. ДЖ.МИЛЛЕР. Речь и язык. Сб. "Экспериментальная психология", составленная С.С.Стивенсом. Русск.перевод. Из-во ин.ли-ры. Т.М., 1963.
8. А.А.АРТЕМОВ. Курс лекций по психологии. Из-во ХГУ, Харьков, 1958.
9. В.Д.ТУНКЕЛЬ. Передача речи. Кандидатская диссертация, 1964.
10. Н. WINER Cybernetics, London-New York, 1957
11. Л.Р.ЗИНДЕР О лингвистической вероятности. Сб. "Вопросы статистики речи", Из-во ЛГУ, 1958.

12. Г. ЧЕРНОВ, Л. КОЗЛОВ

13. Б.В. ГИЛЕНКО

А.Я. ХИТЧИН.

14. Е.С. ВЕНЦЕЛЬ.

5-1867

12. Г. ЧЕРНОВ, Л. МОЗЕС.

Элементарная теория статистических
решений, М., 1962.

13. Б. В. ГНЕДЕНКО

и

А. Я. ХИНЧИН.

Элементарная введение в теорию
вероятностей, М.-Л., 1962 г.

14. Е. С. ВЕНТЦЕЛЬ.

Теория вероятностей, М., 1962 г.

ЛЕКЦИЯ 3-ья

ЯЗЫК, МЫШЛЕНИЕ И ПОВЕДЕНИЕ

I. Вопрос о взаимоотношении языка, мышления и поведения весьма существенен при обучении иностранному языку, в частности, переводу и устной речи на иностранном языке.

Дело в том, что устную речь иногда понимают только как вероятностную последовательность языковых единиц, организованную по правилам синтаксиса данного языка. Эта точка зрения присуща современной структуральной лингвистике; она уходит своими корнями в бихевиористское понимание языка и речи, даваемое, например, Чарльзом Моррисом или Скиннером /1, 2/. Как будет видно из дальнейшего изложения, эта точка зрения совершенно неприемлема для советского языкознания, а также для советской психологии и методики обучения иностранным языкам. Поэтому она должна быть подвергнута критике, тем более, что практика обучения устной речи у нас иногда строится на основе именно этой точки зрения, подчас даже без осознания этого факта теми, кто так поступает.

Единство языка и мышления — одно из принципиальных положений советской науки о языке и психологии, вытекающее из марксистско-ленинского понимания данной проблемы. Это положение находит свою конкретизацию в многочисленных опытных надежных фактах, особенно в области экспериментальной фонетики и психологии речи.

Однако, увлечение этим правильным воззрением, некоторые авторы /3/ неправильно определяют задачу обучения иностранному языку, в том, числе и устной речи на иностранном языке, как обучение мышлению на этом языке. Нет слов, что

учить языку нужно в единстве языка и мышления, но отсюда еще следует, что возможно ограничивать задачу обучения иностранному языку мышлением на нем.

Современные науки о человеке все в большей и большей мере убеждают нас в том, что человеческое мышление и язык коренятся в человеческой общественной деятельности. Язык возник в труде и до сих пор служит задачам коммуникации в условиях общественной жизни. Мышление отражает действительность не пассивно, а соответственно задачам человеческой деятельности.

Поэтому ошибочен отрыв не только языка от мышления, но и языка и мышления от поведения. Практика обучения иностранному языку показывает полодотворность рассмотрения языка, мышления и поведения в их взаимосвязи. А это и есть точка зрения развиваемой нами коммуникативной теории речи.

Поэтому вполне естественно, что в данной лекции мы ставим и, в известной мере, решаем вопрос о взаимоотношении языка, мышления и поведения в плане коммуникативной теории речи.

2. Едва-ли кто-нибудь в наши дни будет защищать взгляд, согласно которому обучение иностранному языку должно быть ограничено его же пределами. Это означало бы исключение каких-бы то ни было сопоставлений форм языка с формами мышления или со смысловым содержанием речи. Например, обучая употреблению артикля, преподаватель не имел бы права остановиться на особенностях мышления в представлениях и в понятиях. Или, знакомя учащихся с особенностями переносных значений слов, преподаватель не прибегал бы к сравнительной характеристике образного мышления и мышления в понятиях.

Такая точка зрения была-бы абсурдна для обучения иностранному языку в специальных языковых вузах, так как они готовят учителей иностранных языков и переводчиков. А как может учитель иностранного языка овладеть системой этого языка, не осознав ее связи с системой человеческого мышления и с особенностями общественной деятельности человека? Точно также переводчик не может оторвать языка от мышления и деятельности человека, так как он тот-час же лишится контекста текста и контекста эпохи, без которых он не сможет адекватно перевести ни одной фразы, ни одного литературного материала. Это положение доказано бесконечным количеством экспериментальных фактов и широчайшей практикой подготовки переводчиков в языковых вузах.

Отрыв языка от мышления непримлем и для современных советских и большинства видных зарубежных языковедов, поскольку языкознанием все считают науку об общих законах существования и исторического развития языка. А развитие языка тесно связано с общественным развитием и с развитием мышления.

Пожалуй такая точка зрения подходит только левому крылу современной структуральной, по преимуществу, американской лингвистики, исключаяющей значимые элементы / *meaning* / из пределов языка. Эта точка зрения, пожалуй, полезна только узко практически и только для решения некоторых задач машинного перевода.

И мы не стали бы касаться этой в корне ошибочной точки зрения, если бы у нас не возникли именно под влиянием американской структуральной лингвистики психологически совершенно ложные формы обучения языку и, в частности, уст-

был бы тот же самый язык, но в
связи со структурой языка
языку можно было бы
построить языковую
систему.

В связи с этим
своей стороны вопроса.

Как хорошо известно
труд в известном смысле
жал в жизни человека.

Труд стал та-
ким, а язык, в связи

развитие мозга и мыш-

язык возник в

связи между со-

мышления и воли в

вероятно, язык ст-

исключений, язык ст-

ния людей между

сти подобно тому

трудолюбные действи-

ис органов труда

Трудовой г-

задач между со-

обмен - язык

аналог ее зак-

1/ 2. Ответь

2/ Е.И. Ленин.

ной речи только как вероятностному ряду сочетания языковых единиц по правилам грамматики того или иного языка. Мы имеем ввиду попытки обучать устной речи только путем энного числа повторений языковых моделей речи на основании голго подражания.

В связи с этим придется немного коснуться и философской стороны вопроса.

Как хорошо известно из философии марксизма-ленинизма, труд в известном смысле создал человека и одновременно вызвал к жизни человеческое мышление в понятиях.

Труд стал также причиной возникновения и развития языка, а язык, в свою очередь, оказал и оказывает влияние на развитие мозга и мышления.

Язык возник в труде из настоятельной потребности людей общаться между собой, реализовать мысли, эмоциональные переживания и волю в процессе совместного труда. Развиваясь и совершенствуясь исторически в процессе общественно-трудовых отношений, язык стал не только средством, но и продуктом общения людей между собой, продуктом их общественной деятельности подобно тому как рука человека, начавшего производить трудовые действия, по словам Энгельса, "... является не только органом труда, она также и продукт его".^{1/}

Трудовой процесс не только вызвал потребность в общении людей между собой, но и создал "важнейшее средство"^{2/} этого общения - язык. Возникновение языка было тесно связано с познанием ее законов, иначе говоря, с мышлением в понятиях.

1/ Ф.Энгельс. Диалектика природы, стр. 33.

2/ В.И.Ленин. Сочинения, т.20, стр. 368.

Мысль, направленная на познание сущности явления, находила свою реализацию в трудовом преобразовании этого явления при помощи орудий труда. Это послужило предпосылкой для возникновения мышления в понятиях, а его действительностью стал язык.

Труд осуществляется при помощи орудий труда. Одна из особенностей орудия труда состояла и состоит в том, что человек отказывается от плохих орудий труда и стремится сохранить и усовершенствовать хорошие. Тем самым человек сохраняет и усовершенствует не только эти орудия и способ их производства, но, в известной мере, и круг общественных отношений и мыслей, сопровождающих процесс труда. Сохраняются и совершенствуются также понятия и слова, связанные с трудом и общественными отношениями. Таким именно путем возникает история сознания и языка в процессе развития человеческого общества.

Наш современный язык является продуктом длительного развития. Наука говорит нам о том, что язык и сознание всегда развивались совместно. И в наши дни создание нового явления культуры и возникновение нового понятия означает появление нового слова. Примером могут служить слова — колхоз, магнитофон, телевизор, радар, спутник, космонавт, космодром и другие.

Для нас мыслить означает рассуждать посредством языка в каком-либо виде физической или умственной деятельности. Мышление другого человека, да и наше собственное становится реальным, имеющим практическое значение, посредством языка, используемого в речи.

Итак язык, мышление и поведение образуют неразрывное

единство.

Точка зрения левого крыла структуральной лингвистики далека от истины. Это точка зрения прагматического позитивизма, являющегося современной разновидностью мажизма. Примером может служить упоминавшаяся выше книга Чарльза Морриса "Знаки, язык и поведение" /1/. На эту книгу Морриса оказал определяющее влияние яркий представитель прагматического позитивизма наших дней Карнап, в частности, своими работами "Логический синтаксис" /4/ и "Введение в семантику" /5/.

3. Отрыв языка от мышления и поведения противоречит также ряду надежных опытных фактов и закономерностей современной экспериментальной фонетики и психологии речи. Эти факты и закономерности, в известной мере, приведены в обзорах развития экспериментальной фонетики и психологии речи за 40 лет в нашей стране /6, 7/.

Например, многочисленные экспериментально-фонетические исследования интонации русского, украинского, армянского, грузинского, казахского, азербайджанского, узбекского, каракалпакского, а также английского, немецкого, французского и испанского языков, языков китайского и вьетнамского, проведенные в ЛЭФИПР, однозначно указали на определяющую роль речевого поступка в речевой интонации. Именно потому и имеется очень большое сходство в интонации основных коммуникативных типов предложений этих языков, что люди, говорящие на самых различных языках, одинаково повествуют, спрашивают и отвечают, побуждают и восклицают. Повествуя, люди на всех языках рассказывают, сообщают, перечисляют, отвечают, называют и объявляют, иначе говоря, совершают сходные поступки.

Все это говорит об определяющем влиянии типа и вида коммуникации на речевую интонацию. Не случайно поэтому основные типы синтаксических интонаций называют коммуникативными, включая в их число повествовательные, вопросительные, побудительные и восклицательные.

Не менее существенную роль в качестве определяющего фактора речевой интонации играют выраженные во фразе предикативные отношения, что сказывается в логическом ударении. Одно дело: "А ларчик просто открывался", т.е. не сложно, а другое дело: "А ларчик просто открывался", т.е. вовсе не был заперт.

Всем хорошо известно также, что синтагматическое членение предложения основано на осмыслении его смыслового содержания, в связи с чем одно и то же предложение может быть понято по-разному, например, в телеграмме: "Сохранить //нельзя продавать" и "Сохранить нельзя //продавать".

Итак экспериментальные факты и закономерности также свидетельствуют о неразрывном фа единстве и взаимообусловленности языка, мышления и поведения.

4. Задача обучать иностранному языку в единстве с мышлением психологически несравненно более правильна, теоретически более верна и с временна, чем обучение только формам языка. Подобный же точки зрения держались многие педагоги и психологи далекого прошлого, например, К.Д.Ушинский /8/, авторы университетской записки по вопросу об обучении иностранным языкам 1871 г. /9/ Фиетор /10/ и многие другие /11/.

В наши дни иногда допускается неточная формулировка данной задачи, когда говорят, что целью обучения иностранному

языку является научить учащихся мыслить на иностранном языке. В такой формулировке, как нам кажется, таится две опасности. Во-первых, неаправильное определение конечной задачи обучения иностранным языкам в наши дни и, во-вторых, неправильное имплицитное утверждение, что имеются какие-то довольно существенные различия в мышлении людей, пользующихся различными языками, причем эти различия точно не указываются.

Чем объясняется такая неправильная точка зрения? Обсуждая вопрос об основном психологическом принципе обучения иностранным языкам, обычно исходит из правильного марксистско-ленинского положения о единстве языка и мышления. Но при этом без достаточных оснований утверждают непосредственную связь родного языка с мышлением и борются за такую же связь мышления с иностранным языком. Понятие непосредственной связи родного языка и мышления означает отсутствие между родным языком и мышлением какого-то несредствующего звена, которое появляется в виде родного языка, если учить иностранному языку переводным способом. Но нам кажется, что язык вообще не связан с мышлением непосредственно. Эта связь опосредована предметами и явлениями реального мира. Народ одного языка одним и тем же словом называл один круг предметов /явлений/, а народ другого языка называл сематически корреспондирующим словом несколько другой круг предметов /явлений/. Дело вовсе не в том, что у французов несколько иное понятие ночи, чем у нас, так как они часть ночи называют, пользуясь словом. Дело совсем в другом, в том, именно, что одни и другие одну и ту же ночь называют словами, семантические поля которых не полностью корреспондируют.

К сожалению, иногда не различают семантики слова и содержания понятия. Вот почему в таком случае приходится вводить неопределенное понятие "объективного содержания" мышления. Мышление все от начала до конца принадлежит субъекту и в этом смысле субъективно. А объективно то, о чем мыслит человек, т.е. вне и независимо от нас существующие предметы и явления реального мира. Все дуло в том и состоит, что у языка нет непосредственной связи с мышлением, иначе не было бы различных языков. Эта связь опосредована действительностью и опытом. Это опосредование связи языка и мышления действительностью и опытом проявляется в словоупотреблении. А отнесении слова к предметам и явлениям реального мира и есть его значение, семантика. Следовательно, все дело не в различии мышления на различных языках, не в содержании понятий народов, говорящих на разных языках, а в несовпадении семантических полей слов. Поэтому нужно учить, когда вводятся новые слова, не мышлению на иностранном языке, а словоупотреблению, не несколько различному содержанию понятий, а несколько различной семантике слов, несколько различному значению корреспондирующих слов.

Практика обучения опровергает нашу точку зрения, так как можно научить иностранному языку, в частности, его лексическому составу, не раскрывая содержания ни одного понятия, за редким исключением, относящимся к предметам и явлениям, отсутствующим в родной культуре.

Следовательно, речь может идти не о непосредственной, а о прямой связи слова и понятия, слова и предмета. При овладении родным языком между словом и предметом, между словом и

понятием нет третьего члена. При обучении же иностранному языку этот третий член чаще всего присутствует в виде слова родного языка. Вот почему и метод, избегающий перевода на родной язык, называют прямым, а не непосредственным.

Не следует также забывать, что единство языка и мышления не означает их механического /непосредственного/ наложения. В качестве наглядной иллюстрации приведем пример – аналог.

Все хорошо известно /12/, что физическими свойствами речи являются, в частности, частота колебаний основного тона, интенсивность и время, а к воспринимаемым качествам речи, в частности, относятся высота тона, ударение и долгота.

Физические свойства и воспринимаемые качества речи образуют неразрывное единство. Это означает, что без наличия физических свойств их восприятия быть не может и что изменения в физических свойствах влекут за собой и изменения их воспринимаемых качеств. Но также хорошо известно /это доказано многими экспериментальными фактами – 7/, что, например, ударению, воспринимаемому качеству, в русском языке соответствуют одни физические свойства, а в узбекском или испанском другие.

В русском языке гласный, ударного слога имеет большее время и большую силу, чем неударный, а в испанском или узбекском языке воспринимаемый эффект ударения создается главным образом за счет увеличения числа колебаний основного тона.

Так и в нашем случае – мышление /и по формально-динамическим признакам и по содержанию/, на всех языках, одно и то же I/. Но оно реализуется в различных языках различными

I/ Исключение составляют, как уже было сказано, понятия отсутствующих в данной культуре предметов и явлений.

языковыми средствами, в частности, различными словами и только потому, что в различных языках одним и тем же словом называют несколько различные предметы и явления. Причина этого скорее кроется во внутренней форме слова, чем в выражаемом им понятии. Вот почему все примеры, в частности, примеры на время и части суток, а также на характер движения свидетельствуют вовсе не о том, что у народов, говорящих на разных языках, имеются в этих областях различные понятия, а в том, что корреспондирующие слова различных языков имеют несколько разное употребление.

Следовательно: различие языков в интересующем нас плане семантическое, а не смысловое; язык не связан с мышлением непосредственно; задача мыслить на языке не является конечной задачей обучения иностранному языку, как она не служит и основным психологическим принципам обучения иностранному языку.^{I/}

I/ Само собой разумеется, что в культуре капиталистических стран имеются и другие понятия ряда явлений по сравнению с нашей социалистической культурой, например, понятия морали, собственности, общественного развития и т.д. Но это происходит не от того, что мы и капиталистические страны говорим на разных языках. У передовых людей этих стран эти понятия те же самые, что и у нас. Они однозначны также и у нас и в социалистических странах, хотя мы говорим на разных языках. Следовательно, различие в этих понятиях /их содержании/ объясняется не различием языков, а различием в социально-экономических основах общества.

Следовательно, общее требование, обучая иностранному языку, обучать и "мышлению" на нем по существу означает по крайней мере, три частных требования. Первое – обучая языку, обучать сопоставительной семантике родного и иностранного языка. Второе – обучая языку, не забывать, что любой отрезок речи /текста/ имеет свое формально-логическое и предметное содержание. Третье – ни в коем случае не смешивать семантики и смыслового содержания мысли.

Первое требование может быть выполнено в отношении лексики без всякой апелляции к содержанию понятий. Нужно просто научить учащихся называть предметы и явления на изучаемом иностранном языке, а также употреблять слова иностранного языка в прямом и переносном значении. Это можно осуществить любыми методами, в частности, без сопоставления и с сопоставлением с семантическим строем родного языка.

Второе требование означает изучение иностранного языка в связи с особенностями человеческого мышления и развития материальной культуры, с анализом эпохи, с смысловым анализом текста, контекста произведения, контекста эпохи и подтекста. Это требование связано с необходимостью изучать иностранный язык как элемент национальной культуры, одним словом, вести обучение иностранному языку на филологической основе.^{I/}

Третье требование предусматривает достаточную языковедческую, психологическую и философскую подготовку преподавателя иностранного языка.

^{I/} Под филологией понимается наука о языке в его обусловленности широким кругом общественных явлений, культурой народа.

5. Теоретически требование основной задачей, основным принципом обучения иностранному языку считать мышление не нем неправомерно потому, что отождествляет коммуникацию посредством языка с мышлением посредством языка и тем самым отрывает язык и мышление от человеческой деятельности, от человеческого поведения.

Язык есть средство общения, а не просто мышления. Язык есть ^{не} только средство, но и действительность мышления; иначе получается, что существует мышление без языка и возможность сначала помыслить, а затем уже выразить мысль посредством языка. Язык не выражает, а творит мысль.

Критикуемая точка зрения основывается также и на отождествлении семантики языка и предметного содержания мысли. Значение слова вовсе не тождественно смысловому содержанию понятия. Можно знать значение слова, не зная содержания выражаемого с его помощью понятия. Но нельзя знать содержание понятия, не выражая его словом. При критикуемой точке зрения задача обучать мышлению на иностранном языке подменяет задачу раскрытия семантической системы иностранного языка в сопоставлении /или без сопоставления/ с семантической системой родного языка.

По существу же правильное требование изучать иностранный язык в единстве с мышлением является требованием изучать его как действительность мысли, например, понимать синтагматическое членение фразы, расстановку ударений в ней, как действительность предикативных отношений.

6. Теоретически наиболее правильно, разумеется с психологической точки, и практически наиболее полезно говорить о единстве языка, мышления и поведения. Поэтому психологи-

чески наиболее целесообразно учить не иностранному языку только, не мышлению на иностранном языке только, а общению посредством иностранного языка, если поставлена задача обучать иностранному языку будущего преподавателя языка, а не научение речи на иностранном языке в каких-либо узких специальных целях. Это означает, что все особенности этого обучения в различных условиях и с различными задачами, указанными в I-ой главе, остаются в силе.

Теоретическая правильность такой точки зрения вытекает из методологии марксизма-ленинизма, о чем уже было сказано во 2-ом параграфе данной главы.

Мы могли бы также сослаться на теорию развития психики А.Н.Леонтьева /13/, в которой убедительно показана определяющая роль деятельности человека в становлении и развитии человеческой психики.

Практическая польза нашей точки зрения подтверждается рядом прогрессивных начинаний в обучении речи на иностранном языке на основе моделирования жизненных ситуаций. Мы могли бы сослаться, прежде всего, на методические опыты, проводимые в этом направлении в нашем институте под руководством М.К.Бородулиной /14/.

7. Многочисленные экспериментально-фонетические и экспериментально-психологические исследования речи и отдельных ее сторон, проведенные в ЛЭФИПР, свидетельствуют о неразрывном единстве и взаимопроникновении языка, мышления и поведения /речевых поступков/. Например, как уже было сказано выше, любой тип и вид речевой интонации, — повествование, вопрос, побуждение и т.д. в конечном счете во всех языках определяется тем, что люди во всех странах и на всех языках

совершают в процессе общественно-трудовой деятельности речевые поступки. И.т.к. во всех культурах на различных языках эти речевые поступки весьма сходны, как акты общения посредством языка, то и наблюдается очень большое сходство в интонации повествовательных, вопросительных и побудительных предложений на разных языках.

В лаборатории подвергнуты электроакустическому анализу множество фраз на самых разнообразных языках. И мы не встретили буквально ни одной фразы ни на одном языке, в которой не было бы логического ударения. Это яркий свидетель единства языка и мысли. Во всех языках такое ударение стоит на гласной ударного слога слова, выражающего предикат суждения, сообщаемого во фразе. Эта характеристика потому и свойственна всем фразам всех языков, что язык есть действительность мысли.

И дело вовсе не в том, что нужно учить мыслить на иностранном языке. Если в это утверждение вложить именно то содержание, которое предопределяется лексическим значением образующих ее слов, то, строго говоря, мыслить на иностранном языке можно только тогда, когда он станет вторым родным языком, когда будет совершенно безразлично мыслить на том или на другом языке. Это свойственно только билингвалистам в узком значении этого термина. Нужно учить иностранному языку как действительности мысли, осуществляющейся в той или иной деятельности, а не как чистой форме, законы которой будто-бы полностью раскрываются из ее формальной структуры.

Взаимосвязь языка, мысли и поведения может быть прослежена даже на уровне фонемы и это снова особенно ярко об-

Вспомогательные материалы
Курс лекций по лингвистике
Лекция 1. Язык и мышление
1.1. Язык как средство общения
1.2. Язык как средство познания
1.3. Язык как средство культуры
1.4. Язык как средство искусства
1.5. Язык как средство религии
1.6. Язык как средство политики
1.7. Язык как средство экономики
1.8. Язык как средство науки
1.9. Язык как средство философии
1.10. Язык как средство эстетики
1.11. Язык как средство этики
1.12. Язык как средство истории
1.13. Язык как средство географии
1.14. Язык как средство биологии
1.15. Язык как средство медицины
1.16. Язык как средство права
1.17. Язык как средство литературы
1.18. Язык как средство искусства
1.19. Язык как средство религии
1.20. Язык как средство политики
1.21. Язык как средство экономики
1.22. Язык как средство науки
1.23. Язык как средство философии
1.24. Язык как средство эстетики
1.25. Язык как средство этики
1.26. Язык как средство истории
1.27. Язык как средство географии
1.28. Язык как средство биологии
1.29. Язык как средство медицины
1.30. Язык как средство права
1.31. Язык как средство литературы
1.32. Язык как средство искусства
1.33. Язык как средство религии
1.34. Язык как средство политики
1.35. Язык как средство экономики
1.36. Язык как средство науки
1.37. Язык как средство философии
1.38. Язык как средство эстетики
1.39. Язык как средство этики
1.40. Язык как средство истории
1.41. Язык как средство географии
1.42. Язык как средство биологии
1.43. Язык как средство медицины
1.44. Язык как средство права
1.45. Язык как средство литературы
1.46. Язык как средство искусства
1.47. Язык как средство религии
1.48. Язык как средство политики
1.49. Язык как средство экономики
1.50. Язык как средство науки
1.51. Язык как средство философии
1.52. Язык как средство эстетики
1.53. Язык как средство этики
1.54. Язык как средство истории
1.55. Язык как средство географии
1.56. Язык как средство биологии
1.57. Язык как средство медицины
1.58. Язык как средство права
1.59. Язык как средство литературы
1.60. Язык как средство искусства
1.61. Язык как средство религии
1.62. Язык как средство политики
1.63. Язык как средство экономики
1.64. Язык как средство науки
1.65. Язык как средство философии
1.66. Язык как средство эстетики
1.67. Язык как средство этики
1.68. Язык как средство истории
1.69. Язык как средство географии
1.70. Язык как средство биологии
1.71. Язык как средство медицины
1.72. Язык как средство права
1.73. Язык как средство литературы
1.74. Язык как средство искусства
1.75. Язык как средство религии
1.76. Язык как средство политики
1.77. Язык как средство экономики
1.78. Язык как средство науки
1.79. Язык как средство философии
1.80. Язык как средство эстетики
1.81. Язык как средство этики
1.82. Язык как средство истории
1.83. Язык как средство географии
1.84. Язык как средство биологии
1.85. Язык как средство медицины
1.86. Язык как средство права
1.87. Язык как средство литературы
1.88. Язык как средство искусства
1.89. Язык как средство религии
1.90. Язык как средство политики
1.91. Язык как средство экономики
1.92. Язык как средство науки
1.93. Язык как средство философии
1.94. Язык как средство эстетики
1.95. Язык как средство этики
1.96. Язык как средство истории
1.97. Язык как средство географии
1.98. Язык как средство биологии
1.99. Язык как средство медицины
2.00. Язык как средство права



наруживается в современном электро-акустическом анализе фонемного состава языка.

В самом деле, одним из условий осуществления общения служит понимание друг друга. Но оно посредством языка не только осуществляется, но и затрудняется, например, делается невозможным при различных языках общающихся. Оно было бы невозможным и на одном и том же языке, если бы речевые сигналы не были общественно отработанными. Такими общественно-отработанными языковыми сигналами служат не звуки речи, а простейшие единицы языка — фонемы.

Речь каждого из нас настолько индивидуальна или, как говорят теперь, настолько вариантивна, что общение на одном и том же языке было бы невозможно, если бы в речи не содержались некоторые общие черты, так называемые, языковые инварианты.

Например на рис. I-ом показано насколько по разному произносят фонему /а/ русского языка мужчина и женщина.

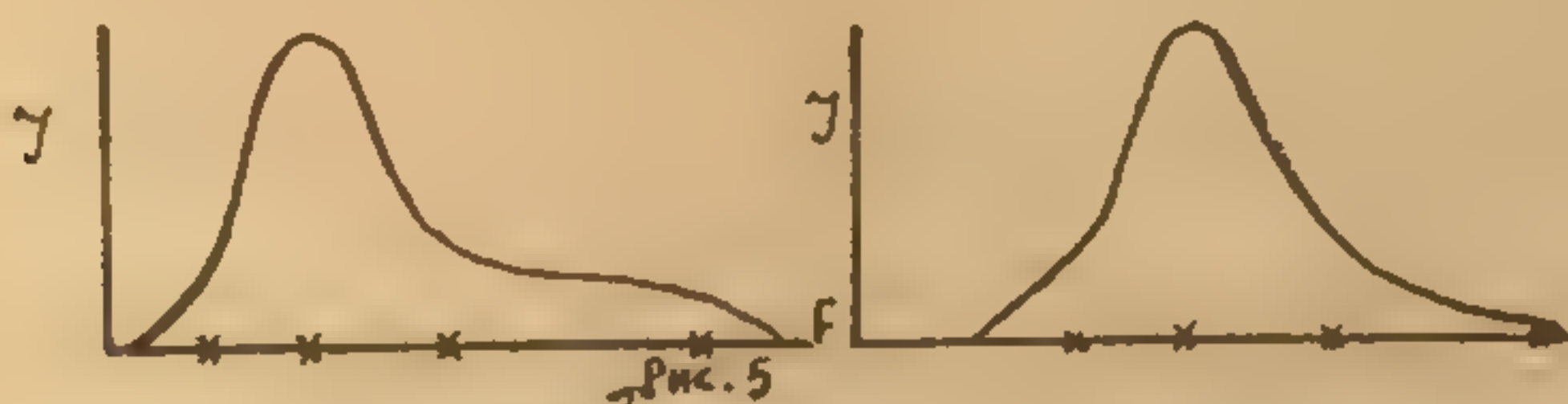


Рис. 5.

Речевые варианты и языковой инвариант фонемы /а/ русского языка.

Однако, если первое значение и там и тут принять за единичное, то второе значение будет и у мужчины и у женщины в два раза больше, третье в три, а четвертое в шесть раз. Грубо говоря, это и есть акустическая структура фонемы /а/, общая для мужчин и женщин, обнаруживаемая электро-акустическим путем. Ее производство органами артикуляции обработано по корковой деятельности мозга человека в процессе общения посредством языка.

В этом и заключается своеобразие второй сигнальной системы высшей нервной деятельности мозга человека, если пользоваться терминологией И.П.Павлова.

Фонема коммуникативна еще и потому, что она служит средством различия значения слов и их грамматических форм, иначе говоря, служит средством различения и названия предметов и явлений в процессе общения.

В то же время, различая значения слов, фонема помогает нам различать и понятия, выражаемые словами. Это говорит о том, что фонема является также своеобразной действительностью мысли.

Таким образом, даже фонема коммуникативно обусловлена и, в известной мере, является действительностью мысли.

Все это должно быть доведено в той или иной форме до сведения учащихся, разумеется, если их учат не просто устной речи на иностранном языке, а его системе, если их готовят быть преподавателями иностранного языка или переводчиками.

Но наиболее прозрачна взаимосвязь языка, мышления и поведения при аудировании устной речи и при понимании текста. Устная речь производится и аудируется вплетенной в че-

ловеческие поступки. В условиях реальных ситуаций устная речь своеобразно компрессируется, все ее языковые элементы приобретают конкретное выражение. Попад в ситуацию или контекст, слово может получить противоположное значение: врагом мы иногда называем любимого человека, умицей явною дурака, спрашиваем, чтобы не получить ответа, утверждаем, так как ищем подтверждения нашей мысли и т.д. Понимание текста обусловлено его соотнесением с человеческими делами, с воображаемой деятельностью, что сказывается в зависимости понимания текста от контекста произведения, от контекста эпохи и от подтекста.

8. Согласно развиваемой нами коммуникативной теории речи, именно вплетенность речи в человеческие поступки и выражение во фразах предикативные отношения делают речь конкретной, хотя она и состоит из слов, имеющих общее значение, и из предложений, имеющих общую для многих ситуаций синтаксическую структуру. Поэтому легче всего, разумеется, с психологической точки зрения, обучать устной и письменной речи в единстве изучаемого языка с мышлением и поведением.

9. Процесс устной речи включает: 1/ ее производство органами артикуляции, 2/ заполненность воздушной среды между разговаривающими акустическими /физическими/ явлениями, 3/ восприятие речи на слух; 4/ наличие в речи единиц, имеющих то или иное языковое значение; 5/ наличие в речи мысли и ее понимание собеседником; 6/ речевые поступки, которые совершают разговаривающие в условиях какой-либо общественно-трудовой деятельности: повествование, перечисление, вопрос, и ответ на него, различные виды побуждений друг друга и т.п.

Об особенностях этих звеньев коммуникативной цепи речи и о правилах их взаимосвязи будет изложено в 4-ой и 5-ой лекции.

Сейчас же важно подчеркнуть только ту мысль, что коммуникативная теория речи, вырастающая на почве многочисленных современных экспериментальных исследований, указывает на наличие в речи интересующих нас в этой главе ее составляющих: языка, мышления и деятельности /акта коммуникации, речевого поступка/.

Взаимосвязь языка, мышления и поведения человека вытекает, как уже было сказано в начале этой лекции, из марксистско-ленинской теории познания, из практики социалистического строительства.

10. В заключение лекции имеет смысл отметить, что практика обучения иностранному языку подтверждает особую плодотворность обучения устной речи, исходя из коммуникативных ситуаций и все время не забывая о том, что язык является также действительностью мысли.

В таких случаях легче усваивается диалогическая речь: произношение делается более естественным, лексика приобретает конкретное выражение, синтаксический строй связывается с речевой интонацией, приобретаются стилистические оттенки речи и т.д.

Таким образом, вопрос о взаимоотношении языка, мышления и поведения действительно оказывается весьма существенным для обучения иностранному языку, в частности, устной речи на иностранном языке. и пониманию иноязычных текстов.

1. СЕРГЕЙ АНДРЕЕВ

2. В.С. СЕРГЕЕВ

3. В.В. СЕРГЕЕВ

4. ВАСИЛИЙ СЕРГЕЕВ

5. ВУДОЛФ СЕРГЕЕВ

6. В.А. АРТЕМОВ

7. В.А. АРТЕМОВ

8. В.А. АРТЕМОВ

9. СЕРГЕЙ АНДРЕЕВ

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. CHARLES MORRIS Signs, Language and Behavior.
New York, 1950.
2. B.C.SKINNER Verbal Behavior. New York, 1957.
3. Б.В.БЕЛЯЕВ. Очерки по психологии обучения
иностранным языкам. Учпедгиз,
1958 г.
4. RUDOLF CARNAP Logische Syntax der Sprache.
Wien, 1934.
5. RUDOLF CARNAP! Introduction to Semantics.
Cambridge, 1942.
6. В.А. АРТЕМОВ. Экспериментальная фонетика за
40 лет /1917-1957/. Ученые Запис-
ки I-го МГПИИЯ, т.ХУШ "Экспери-
ментальная фонетика и психоло-
гия речи". Изд-во МГУ, М., 1960.
7. В.А. АРТЕМОВ. Психология речи за 40 лет.
/1917-1957/. Ученые Записки
I МГПИИЯ, т.ХХ "Эксперименталь-
ная фонетика и психология
речи", Из-во МГУ, М., 1960.
8. В.А. АРТЕМОВ. К.Д.Ушинский о языке и мысли
и об изучении иностранных язы-
ков. Сб. "Вопросы психологии и
методики обучения иностранным
языкам". Учпедгиз, М., 1947.
9. Способ учения. Записка профессоров Московского Университета
1871.

10. VICTOR

Der Sprachunterricht muß um-
kehren. 1882.

11. Труды I-го Всероссийского съезда лиц, интересующихся
преподаванием новых языков, 1913.

12. В.А.АРТЕМОВ.

О взаимоотношении физических
свойств, воспринимаемых качеств,
языковых значений и смыслового
содержания речи.

Zsch. f. Phonetik und allgemeine
Sprachwissenschaft. Band II,
Heft 4, 1958.

13. А.Н.ЛЕОНТЬЕВ.

Развитие психики.

14. М.К.БОРОДУЛИНА.

О методах преподавания иностран-
ного языка в институте .Методиче-
ский бюллетень, № I/6/, М., 1964.

15. Н.М.СОЛОВЬЕВА.

Методика выразительного чтения
в У-УП классах. Автореферат канд.
дисс., М., 1951.

КОММУНИКАТИВНАЯ ПРИРОДА УСТНОЙ РЕЧИЧасть I-ая. Звенья коммуникативной цепи устной речи.

I. Современное рассмотрение устной речи не может быть ограничено какой-либо одной точкой зрения: лингвистической, физиологической, акустической, психологической или любой другой. Тем более оно не может всецело зависеть от каких-нибудь практических интересов. Например, звуковой состав любого языка не может быть исчерпывающе определен узко лингвистически. Это возможно сделать, соединив лингвистический анализ с физиологическим, акустическим, психологическим и математическим, так как звуки речи не только образуют языковую систему, но и производятся органами речи, имеют физические свойства и воспринимаемые качества, а также разноречивы в потоке живой речи. Необходимо комплексное изучение звуков речи, практически существенное для решения вопроса о вводе устной информации в кибернетические устройства и полезное для техники связи, а также для обучения родному и иностранному языкам, особенно при использовании аудиовизуальной техники и машин обучения произношению.

Поэтому в наше время во всех научно и технически передовых странах речь изучается комплексно. Для этой цели созданы крупные научные центры. Таков, например, в Америке Харвардский университет и Массачусетский технологический институт /М Т/, совместно работающие в области устной речи и изучающие ее акустически, физиологически, психологически, лингвистически и математически с целью решения ряда практических задач в технике связи и кибернетике /1,2/.

Подобная работа ведется в Стокгольме /Швеция/ в Коро-

левском Технологическом институте под руководством Г.Фанта /3,4/, в Нагойя /Япония/ под руководством Оchiaи /5/.

В нашей стране координация разносторонних исследований и организация комплексных исследований речи осуществляется Секцией речи Комиссии по акустике Академии Наук /6/. Эта секция объединяет и координирует исследования речи многих научно-исследовательских институтов в области акустики, физиологии, психологии, языкознания, математики, математической логики, а также в областитехники связи, в машинном переводе и кибернетике.

При этом комплексное изучение речи в наши дни означает не просто совместное собрание специалистов разных областей за круглым столом, а решение проблем одной науки путем использования методов и аппарата другой науки. Примером может служить математическое /статистическое/ исследование сочетаемости звуков речи того или иного языка, акустический анализ звукового или интонационного состава языка, языковедческое и психологическое исследование разборчивости речи или передачи ее языковых особенностей по каналу связи и т.д.

2. Уже первые шаги комплексного изучения речи привели к теоретически и практически полезным результатам. Примерами теоретически ценного комплексного изучения речи могут служить анализ системы фонем ^{I)} различных языков /7/, опре-

^{I)} Фонемой называется звук языка, служащий для различения значений слов (стул, стол, стал, стыл) и их грамматических форм (стула, стулу). В плане наших рассуждений фонемой удобно называть также языковой инвариант звуков речи. В речи звуки весьма вариативны. Это обусловлено, во-первых, их положением среди других звуков, и, во-вторых, индивидуальными особенностями произношения каждого

деление дифференциальных признаков фонем /8/, вопрос о системе интоном /9/ I), а также вопрос о механизмах речи /10/ и ее восприятия /11/. В то же время все эти комплексные исследования звучащей речи оказались исключительно существен-

Продолжение сноски:

из нас. Однако, мы понимаем друг друга. Следовательно, в речевых вариантах того или иного звука имеется нечто общее, инвариантное. Поэтому возможно рассматривать фонему как языковой инвариант речевых вариантов. Фонему можно определить как языковое правило для производства звуков речи.

- I) Интонома — явление языка, аналогичное фонеме. Совершая сходные речевые поступки, иначе говоря, действуя в сходных ситуациях общения, мы пользуемся различными словами, но одной и той же интонацией. Например, мы неоднократно кому-то о чем-то рассказывали и всегда пользовались интонацией повествования. Точно также, неоднократно спрашивая многих людей о самых различных вещах, мы всегда пользовались одной и той же интонацией вопроса и т.д. Интономой мы и называем такое явление языка, которым мы пользуемся, оформляя те или иные речевые поступки, как бы различая их. Интоному также можно назвать языковым инвариантом конкретных речевых вариантов. В речи один и тот же тип интонации очень вариативен. Это обусловлено, во-первых, тем, что одна ситуация общения не тождественна другой и, во-вторых, тем, что каждый из нас говорит несколько по-своему. Но мы понимаем друг друга. Следовательно и в интонационных вариантах речи имеются языковые инварианты. Их-то мы и называем интономами. Интоному можно также определить как языковое правило для произнесения конкретных речевых интонаций.

ными и в практическом плане для техники связи и кибернетики. Взять хотя бы вопрос о компрессии речи ¹⁾ и о вводе информации в устные машины контроля и управления, в частности, в устные информационные машины.

3. В наших условиях ясно оформился ансамбль наук, занятых комплексным изучением речи. В их состав входят: физиология, акустика, математика и математическая логика, логика, психология, языкознание, в частности фонетика и фонология, патология речи, а также кибернетика, теория информации и теория коммуникации, кроме того техника связи и методика обучения родному и иностранным языкам.

Весь этот ансамбль наук в той их части, которая относится к устной речи, удобно назвать фонетическими знаниями ²⁾

1) Под компрессией речи понимается такое ее сжатие, определенное данными специфическими условиями общения, при котором в ней сохраняется только то, что необходимо для данной задачи общения, а все остальное отбрасывается.

2) Соответственно этому в составе Научно-технического Совета Министерства высшего и среднего специального образования СССР, организована в 1964 г. комиссия фонетических знаний, объединяющая и координирующая научно-исследовательскую работу в области устной речи высших учебных заведений нашего Союза. На западе подобное содружество наук, изучающих звуковую строй речи, также называется фонетическими знаниями. Вместо традиционного названия — "*Gesellschaft für Phonetik*", основанного в 1936 г., уже в 1938 г. было организовано "*International Society of Phonetio Sciences*". Четвертый Международный Конгресс этого общества, который состоялся осенью 1961 г. в Хельсинки,

4. Возникает вопрос, а не представляется ли возможным, опираясь на современные исследования речи, в частности, на экспериментально-фонетические и экспериментально-психологические исследования /12, 13/, попытаться понять ее природу более правильно, чем это излагается в традиционных пособиях и монографиях. Иначе говоря, возникает вопрос о возможности развить новую, современную теорию речи, которая в дальнейшем изложении будет названа коммуникативной.

Прежде всего следует обратить внимание на то, что указаны составляющие речи, как процесса общения посредством языка. Мы обычно называем следующие: 1) артикуляцию, т.е. процесс производства речи органами речи, 2) ее физические (акустические) свойства, 3) воспринимаемые качества, 4) языковые значения, 5) смысловое содержание и 6) речевые поступки. Эти составляющие образуют взаимосвязанные звенья единой цепи речи.

5. Артикуляция прежде всего материальное явление, совершающееся в пространстве и времени, и осуществляемое органами речи в зависимости от их анатомического устройства и физиологического управления /14, 10/. Филогенетически в артикуляции отражена вся история развития других звеньев речи, и в этом смысле артикуляция не только материальное, но и общественное явление.

Продолжение сноски:

также носил название "*International Congress of Phonetic Sciences*". В августе 1964 г. в Мюнстере происходил пятый Международный Конгресс по фонетическим знаниям.

Артикуляция по закону обратной связи ^{I)} определена также воспринимаемым на слух образом устной речи и графическим образом письменной речи. Это означает, что мы исправляем произнесение (артикуляцию), если слышим, что произнесли неверно или если об этом нам скажут другие.

При этом артикуляция сама по себе не содержит непосредственно ни языковых значений, ни мысли. Артикуляция является лишь их своеобразным переносчиком, производящим для этой цели звуки речи по правилам корково-подкоркового управления. Тем более, как очевидно каждому, артикуляция не содержит в себе звукового образа речи, воспринимаемого на слух.

В то же время артикуляция, не содержа непосредственно ни языковых значений, ни мыслей, не безразлична к ним, так как она расчленена по их системам. Основной единицей артикуляции служит слог /IO/, являющийся минимальной морфологической единицей речи, несущей тот или иной элемент лексического или грамматического значения, например, разнос/чик и разнос/ка; нахо/жу и нахо/дишь.

Артикуляция является представителем, репрезентантом остальных речевых звеньев, прежде всего в членении речевого дыхания по семантическим, смысловым и поступочным звеньям коммуникации.

I) Обратной связью называется способность системы управления сигнализировать ошибки в ее работе и исправлять их по ходу этой работы. Именно таким путем исправляются ошибки артикуляции вследствие стремления сделать произнесение правильным согласно какому-либо эталону.

членение речи на фразы и в известной мере на синтагмы¹⁾ чаще всего связано с физической паузой, т.е. с перерывом дыхания. Дыхание своеобразно при произнесении гласных и согласных. Но оно особенно характерно интонационно, и прежде всего в эмфатической интонации, когда спокойствие или взволнованность, безразличие или страстное желание имеют свои специфические особенности в речевом дыхании.

Речевое дыхание с точки зрения современной физики и физиологии является сложным турбулентным процессом. При этом фонационный столб речевого дыхания, нужно думать, несет на себе весьма важные информации об устной речи. Но экспериментально-фонетическая техника на этом участке еще не располагает, к сожалению, соответствующими устройствами, отвечающими требованиям современной техники научных аппаратов. А нужно думать, что вследствие своей высокой репрезентативной природы артикуляционное дыхание могло бы быть достаточно надежным показателем в отношении ряда языковых, смысловых, поступочных и индивидуально-типологических характеристик речи. Отсутствие сколько-нибудь удовлетворительных аппаратов для анализа речевого дыхания затрудняет обнаружение его коммуникативных правил.

Что касается самой артикуляции, то наличие статического рентгена и кинорентгена дает в руки современного исследователя речи надежный метод изучения коммуникативных характеристик речевой артикуляции /15/.

С точки зрения психологии и методики обучения иностранным языкам, существенно, что, во-первых, люди не общаются не-

¹⁾ Т.е. на смысловые куски.

посредственно актами артикуляции, во-вторых, артикуляция непосредственно не содержит ни языковых значений, ни смыслового содержания и, в-третьих, артикуляционные движения в известной мере взаимосвязаны, т.е. полиморфны, иначе говоря, производство одних и тех же звуков возможно несколько различной совокупностью артикуляционных движений.

Последнее положение существенно потому, что предостерегает нас от чрезвычайного преувеличения роли речевой артикуляции при обучении иностранному языку. Вероятно, нужно учить скорее строгооднозначному правильному произношению, а не строгооднозначной артикуляции.

6. Акустическая структура речи — второе звено в ее коммуникативной цепи. Это сложная совокупность физических свойств речи, в которую входят: число колебаний основного тона, интенсивность, общая произносительная энергия, спектры (как относительно постоянное распределение произносительной энергии по полосам частот), фазы и время /16/.

Столь сложная система физических характеристик речи развилась из потребности переносить в одном и том же акте речевой коммуникации чрезвычайное разнообразие информации о языковых значениях речи, о ее смысловом содержании, о поступках, об индивидуально-типологических и персональных особенностях общающихся.

Акустический строй речи также является лишь переносчиком смыслового содержания и поступочных значений, не содержа их непосредственно в самом себе. Однако, подобно артикуляционному звену, акустическое звено также репрезентирует I).

I) Когда одно явление замещает, служит как бы представителем другого — например, значок ударника свидетельствует об отношении к труду того, кто носит этот значок — тогда в науке говорят, что одно явление репрезентирует другое. служит его репрезентантом.

систему языка, мыслей и человеческих поступков, а также систему речевых артикуляций. Об этом мы уже писали раньше /17/. Поэтому сейчас ограничимся лишь двумя — тремя примерами. Акустические характеристики речи во всех языках одни и те же; они только что были перечислены. Однако в одних языках, например, в русском, английском или немецком, эффект логического ударения на слове, выражающем предикат суждения, создается своеобразным соотношением длительности и интенсивности. А в других языках, например, в испанском или узбекском, логическое ударение осуществляется прежде всего увеличением частоты колебаний основного тона и интенсивности, при очень малом значении изменения длительности. Но в той и другой группе языков логическое ударение воспринимается как своеобразное выделение части речевого сигнала и служит для выражения предикативных отношений.

Изменение частоты колебаний основного тона отдифференцировалось в современных европейских языках, как основной показатель коммуникативного типа (но не вида!) предложения.

Психологически и методически важно то, что акустическое звено устной речи характеризуется определенными физическими параметрами, доступными точному измерению при помощи современной электро-акустической аппаратуры. В то же время, хотя акустическое звено речи само по себе непосредственно и не содержит языковых значений и смыслового содержания, речи, но оно является их надежным индикатором. Это означает, что с течением времени проверка правильности произношения учащихся на родном или иностранном языке не только может, но и должна быть передана обучающим машинам. А произнесение фразы во многих случаях является показателем особенностей синтаксического построения предложения и стилистического свое-

образия его употребления.

7. Звено воспринимаемых качеств речи. Если речевая артикуляция и ее продукт акустические структуры речи оказались возможными в филогенетическом развитии человека благодаря репрезентативному представительству в них языковых значений и смыслового содержания речи, то распознавание речи (ее восприятие и понимание), а также совершение речевого поступка стало возможным благодаря другому свойству человеческой общественно-трудовой природы — благодаря научению (*learning*). В восприятии речи ее акустические характеристики теряют свою физическую непосредственность в том смысле, что воспринимающее речь лицо не распознает числа колебаний основного тона, интенсивности, физического времени и общей энергии звучания. Человек, слушающий речь, воспринимает не физические свойства речи, а ее качества, по которым различаются теперь языковые значения речи и которые выражают то или иное ее смысловое содержание. Слушатель воспринимает высоту основного тона, тембр, громкость, ударения, паузы, ритм и темп речи, ее продолжительность и расчлененность во времени. Речь воспринимается теперь опосредованной особенностями речевого слуха, системой языковых значений, смысловым содержанием речи, а также поступком, совершаемым в акте общения /I8/. Теперь оказывается, что звук с искаженным спектром вовсе не воспринимается как звук речи тем, кто знает только данный язык, но воспринимается как звук какого-либо другого языка аудитором, знающим несколько языков, особенно фонетистом. Искаженный звук речи, попадая в более сложные речевые образования, маскируется тем более, чем более узко и определяюще смысловое содержание последнего /II/. В слоге такой звук (например, звук средний между /а/ и /е/ воспринима-

ется многозначно /чак и чек/, в слове почти не замечаются его акустические изъяны /часть и честь/, а во фразе он воспринимается так же, как и не искаженный звук /"Это часть твоих книг" и "Береги честь смолоду"/.

Знание закономерностей восприятия речи особенно существенно для психолога и методиста обучения иностранным языкам, так как это самое некачественное звено в коммуникативной цепи речи и в то же время именно только оно и дано нам непосредственно в акте коммуникации посредством языка. Разговаривающие в обыденной жизни даже не подозревают, что слышимая речь является продуктом речевой артикуляции. А если на это кто-нибудь обратит их внимание, то они без специальной выучки не смогут определить положение языка, состояние фаринкса или округленности губ при произнесении того или иного гласного звука; тем более они не отдадут себе никакого отчета об особенностях артикуляции согласных. В равной мере почти никто из нас не может определить точно акустические свойства воспринимаемой речи: число перц, силу, точное время и спектральный состав при произнесении того или иного отрезка речи, слова, слога или определенного звука.

Непосредственно в устной речи мы распознаем ее воспринимаемые качества: произнесена ли речь низким или высоким голосом, громко или тихо, скоро или медленно, организована ли она в ритмические группы или не организована, как расчленена на синтагмы, т.е. на смысловые куски ударениями и паузами и т.д.

Подобное распознавание речи крайне несовершенно. Об этом можно судить по письму малограмотных людей. Те, кто в средней школе изучили грамматику родного или иностранного языка, наивно думают, что поток речи образуется из последо-

вательности слов, а слово является совокупностью звуков. До недавнего времени мы думали, что правильно воспринимают (слышат) речь, те кто усвоил научную фонетику и владеет фонетической транскрипцией. Но последние экспериментально-фонетические исследования безжалостно разрушили эту наивную уверенность. Переходные процессы, которых мы не воспринимаем, оказались настолько существенными, что например, наши представления о сонорных звуках явно весьма далеки от истины. По экспериментальным данным /26/ сонорный настолько тесно связан с окружающими его гласными, что почти растворяется в переходных процессах к этим гласным (предшествующему и последующему).

Одним словом, восприятие устной речи настолько своеобразно, что этому вопросу придется посвятить отдельную лекцию /7-ю/.

8. Система языковых значений образует следующее звено в коммуникативной цепи речи. Преобразование воспринимаемого звена в семантическое происходит одновременно с образованием первого в акте воздействия речи на слуховой аппарат /17, 18/. Например, последовательность звуков речи "Тамаленькая" мы можем воспринять или как "та маленькая" или как "там аленькая".

В начале процесса становления речи у младенца звуковой образ речи окружающих, а затем свой пока еще неосознаваемый моторный образ внутренней речи, и, наконец, свой акустический образ речи преобразуется в звено языковых значений ассоциативным, иначе говоря, условно-рефлекторным путем /19/. Взрослые, обращая взор ребенка на како-либо предмет или явление, называют их соответствующими словами. А, как известно, значение слова и есть его пригодность обозначать предметы и явления. Но очень быстро ребенок сам начинает давать предметам и явлениям названия и довольно часто для этой цели начинает

заниматься словотворчеством. Кроме того, усвоив значение слов, человек не забывает их без всякого повторения; значение слов, так сказать, не угасает. Следовательно, с физиологической точки зрения, речь не условный рефлекс. Это было ясно и И.П. Павлову /20/, который говорил, что "человеческая речь, после того как человек ей научится", остается постоянной. "Значит, условные рефлексy, — не то, что наши слова, здесь процесс другой".

Процесс идентификации I) звукового комплекса и мысли, направленной на обобщение, в результате чего из звукокомплекса образуется слово с определенным лексическим значением, а мысль, направленная на обобщение, приобретает форму понятия, — этот процесс экспериментально был описан еще в 1921 г. немецким психологом Нарциссом Ахом /21/. Впоследствии опыты Аха были повторены у нас В. и Н. Тарасевичами /22/.

Опыты в редакции Н. Аха заключались в следующем: испытуемому предлагался для образования ими новых понятий экспериментальный материал, состоящий из 48 картонных коробочек, разделенных на 4 группы. Первая группа была оклеена синей бумагой, вторая — красной, третья — желтой и четвертая — зеленой. Каждая группа состояла из 12 коробочек: 6 больших и 6 малых. Каждая группа как больших, так и малых коробок состояла из 2-х кубов, 2-х пирамид и 2-х цилиндров, тяжелых и легких.

I) Что такое идентификация будет ясно из последующего изложения.

Схематическое изображение каждой из групп дано на рис.6.




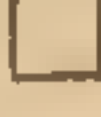
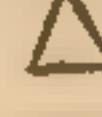

Величина	Большие	Малые
Вес	  	  
Тяжелые	гаун гаун гаун	ларо ларо ларо
Легкие	рас рас рас	фал фал фал

Рис. 6

На коробки прикреплялись надписи, не имеющие на языке испытуемого лексического значения. В начале опытов все большие тяжелые коробки имели надпись гаун, все большие легкие — рас, все малые тяжелые ларо, а все малые легкие — фал.

При решении первой задачи, типичной для всех последующих опытов, испытуемому предъявлялись 6 больших коробок одинакового цвета и величины, но разного веса с соответствующими надписями. Испытуемый не знал, что вес коробок различен, и ему об этом не сообщали. Ему предлагалось, взвешивая на руке одну коробку за другой, замечать их вес и одновременно читать вслух название каждой коробки. Затем надписи снимались и испытуемому предлагалось найти коробки гаун и коробки рас.

Выполнив эту задачу, испытуемый по мысли Н.Ахе, образует новое понятие о предметах, обусловленное определенной на них точкой зрения: предмет определенного веса, независимо от его формы и цвета.

После этого испытуемому задавались новые, но аналогичные задачи.

мы, в свое время I), несколько видоизменили методику Н. Аха, поскольку стремились понять правила одновременного образования нового понятия и значения корреспондирующего ему нового слова, что, по нашей мысли, должно было осуществиться в акте идентификации слухового образа звукокомплекса (или зрительного образа буквокомплекса) и мысли, направленной на обобщение.

Коробочки мы заменили плоскими фигурами, вырезанными из картона, создав для опытов набор, схематически изображенный на рис. 7-ом.




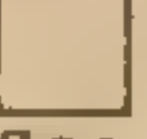
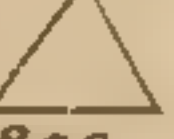


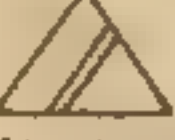

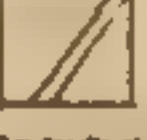
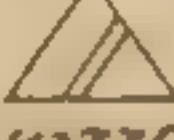
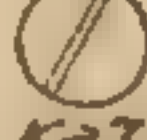












Цвет Вели- чина	Коричневые			Белые		
Большие	 Ram	 Ram	 Ram	 Bos	 Bos	 Bos
	 Katto	 Katto	 Katto	 Katto	 Katto	 Katto
Малые	 Faw	 Faw	 Faw	 Ken	 Ken	 Ken
	 Katto	 Katto	 Katto	 Katto	 Katto	 Katto

Рис. 7

Рис. 7

Все фигурки в количестве 24-х с написанными на них названиями предъявлялись испытуемому сразу и в полном беспорядке.

I) Опыты велись нами в Институте Психологии в 1928 г.

ке, рассыпанными по столу. В инструкции испытуемому говорилось следующее: "Вам неизвестно значение этих нескольких слов, написанных на фигурках, какого-то иностранного языка. Вы не знаете также содержания понятий, выражаемых этими словами."

Ваша задача: раскрыть значения этих слов и образовать выражаемые ими понятия ¹⁾.

Испытуемый, зная из жизненного опыта, что каждый предмет называется своим словом, начинал решение задачи с того, что пытался образовать эту связь. Но его неизменно постигла неудача, так как довольно различные фигурки назывались одним и тем-же словом, при этом любым из набора неизвестных слов. В то же время более или менее сходные фигурки, по крайней мере по форме и величине, назывались различными словами, например: *Вам* и *Воз*. Некоторые испытуемые явно попадали в затруднительное положение вплоть до отказа продолжать опыт.

Выход из тяжелого положения обычно находился как бы неожиданно. Испытуемый вдруг обращал внимание на тот факт, что, независимо от каких-либо существенных признаков фигурка, если на ней находилось два поперечных полосы, называлась *кагго*. В этот момент звукокомплекс (буквокомплекс) *кагго* преобразовывался в слово "*кагго*", раскрывалось его значение и образовывалось понятие "полосатой фигурки", "полосатого предмета".

Полосатость в условиях жизни — обычно признак несущест-

1) Испытуемыми были студенты отделения психологии философского факультета МГУ.

венный и, следовательно, как правило, не включается в содержание какого-либо понятия, но на этот раз условия особые, экспериментальные, и почему-то этот признак становится существенным.

Вслед за этим испытуемый легко находит, что большие коричневые, т.е. темные предметы называются *Ram*, большие белые, т.е. светлые — *Bos*, малые коричневые (темные) — *Faw*, а малые белые (светлые) — *Ken*.

Следовательно, в результате идентификации слухового (и графического) образа звукокомплекса (или буквокомплекса) с мыслью, направленной на обобщение, возникло слово с его значением, как название определенного круга предметов, и понятие с его смысловым содержанием, т.е. с совокупностью существенных признаков.

Уходя с опыта, испытуемый называет белый носовой платок *ken*, а белый потолок *bos*. Блондинку маленького роста он называет ласково "кеночка", а крупную блондинку "боса". Следовательно, он вполне усвоил значение новых слов и образовал корреспондирующие им понятия.

Все изложено говорит о том, что преобразование акустического звена речи в слово и понятие произошло одновременно на основе идентификации материальных особенностей речевого сигнала и репрезентируемых им мыслей, направленных на обобщение, т.е. на познание сущности вещей. В результате идентификации материального и идеального и образовалось в языке значение слова, а в мысли содержание понятия, возникло понятие и реализующее его слово.

Семантическое преобразование акустического образа речи, т.е. его преобразование в языковые значения, совершается по правилам языка, например, по правилу противопоставления и системности. Допустим, и в русском языке одни гласные звуки произносятся короче, а другие более продолжительно. Однако, в русском языке противопоставления по долготе и краткости не имеют языкового значения, так как в русском языке нет слов, значения которых противопоставлены одно другому по длительности гласного, как это наблюдается в английском или немецком языках (ship - sheer, wider - wieder). Следовательно, в одних языках противопоставление по длительности гласных преобразуется семантически, а в других языках нет. Иначе говоря, семантическое преобразование звуков языка зависит в подобных случаях от системы его лексических значений.

Значение любого сигнала обусловлено той системой сигналов, в которую он входит. Допустим, звездочки и полосы, которые мы видим на погонах военнослужащих, будучи рассыпанными по столу без какой-либо системы их поля, теряют какое-бы то ни было коммуникативное значение. Интонации повествовательных предложений противопоставлены по коммуникативному значению интонациям вопросительных, побудительных и восклицательных предложений, т.е. определяются системой интонаций различных типов предложений того или иного языка.

Следовательно, только тот физический звукокомплекс, который, обозначая реальные предметы и явления, как бы становится в мышлении на их место и противопоставлен по лексическому значению другим звукокомплексам, — только такой звукокомплекс становится словом, т.е. приобретает языковое значение.

9. Смысловое звено речи. Для того, чтобы понять очень трудный вопрос об особенностях и условиях преобразования семантического звена коммуникативной цепи речи в смысловой, обратимся к следующему примеру.

"Я попрошу читателя прочесть вслух следующие слова, а вслед за тем отдать себе отчет в том, как и почему он прочел их таким, а не другим способом.

"Таланты истинны за критику не злятся их повредить она не может красоты оджи поддельные цветы дождя бояться".

Так как я не знаю, как прочтет эти слова мой читатель, то я расскажу, как это сделал один из моих испытуемых, молодой человек нашего времени, в то время аспирант по одной из гуманитарных наук ¹⁾.

Он прочел следующим образом, насколько это можно передать на письме: "Таланты, истинны за критику, не злятся. Их повредить она может. Красоты /т.е. красивые, — добавил мой испытуемый/ оджи поддельные цветы. Дождя бояться ... " — Кто написал такую глупость? — воскликнул мой испытуемый. Пришлось ответить: "Крылов". Смущенный, он попросил прочесть всю басню.

Следовательно, данная последовательность слов, построенная по правилам грамматики русского языка, непосредственно не содержит в себе истинного смыслового содержания. Эта последовательность информирует о мысли лишь в самых общих чертах. Иначе говоря, артикуляция, акустический образ устной речи, ее языковые значения сами по себе непосредственно еще не содержат конкретной мысли, выраженной при их помощи,

¹⁾ Опыты проводились в ЛЭФПИР в 1948 г.

точнее говоря, сообщенной при их помощи. Иначе говоря, все эти коммуникативные звенья речи не содержат непосредственно исчерпывающей информации о мысли. И нужно еще иметь возможность раскрыть ту именно мысль, которую вложил в речь ее автор.

Я прервал описание поведения моего испытуемого там, где он попросил позволить ему прочесть всю басню Крылова /"Цветы"/. После этого он прочел данный отрывок /абзац/ речи, расчленив его на две фразы, следующим образом:

"Таланты, истинны за критику, не злятся: их повредить она не может красоты. Одни поддельные цветы дождя боятся".

Следовательно, если первым условием преобразования семантического звена в смысловой был анализ лексического состава и грамматического строя речи, то вторым условием является знание контекста текста. Этот контекст позволил испытуемому произвести более точное преобразование семантического ряда в смысловой. Однако, здесь излишне сказалось личное отношение читателя к мысли отрывка, обусловленное тем, что каждый из нас продукт общественных отношений своей эпохи. Мой испытуемый, молодой человек нашего времени, имел совершенно определенные взгляды на роль критики и самокритики в поступательном движении социалистического общества. Поэтому он и прочел: "Таланты, истинны за критику, не злятся".

Однако такое чтение не соответствует эпохе Крылова. Когда вопрос о критике и самокритике, как о движущей силе общественного развития даже еще и не был поставлен. Поэтому, если опереться теперь на контекст эпохи создания произведения, который мы называем большим контекстом, то из данного отрывка мы получим информацию о несколько иной мысли, а именно: "Таланты истинны (за критику не злятся:) их позре-

доть она не может красоты. //Одни поддельные цветы/ дождя бо-
ятся". Тем самым испытуемый произвел еще одно transforma-
ция семантического ряда в смысловой. Теперь осуществилось
задуманное Крыловым противопоставление истинных талантов
талантам ложным, поддельным. Соответственно этому, произо-
шло новое членение отрывка на синтагмы, т.е. на смысловые
куски; на другое место расставились и ударения, причем вы-
делились два главных (логических) ударения на словах "истин-
ны" и "поддельные".

Следовательно, благодаря большому контексту, отрывок
был прочтен соответственно той эпохе, в которую он был на-
писан. В нем раскрывалась именно та мысль, которая была вы-
ражена артикуляционно, акустически и семантически.

Пора обратить внимание на то, что показателем преобра-
зования семантического звена в смысловой все время была ин-
тонация, физически характеризующая взаимосвязанным измене-
нием во времени числа колебаний основного тона и интенсивно-
сти произнесения ¹⁾. Преобразование семантического ряда в
смысловой для чтеца в значительной мере было в то же время
работой над интонацией прочтения.

Следует однако отметить, что работа над интонацией от-
рывка на этом не закончилась, так как все еще отсутствовала
полная информация о конкретной мысли, передаваемой в данном
отрывке. Еще оставалось выразить интонационно коммуникативный
тип и вид предложений, по которым построены фразы, интонаци-

1) Частотными, силовыми и временными (скоростными) уровня-
ми, диапазонами и интервалами.

онно передавать их модальность, т.е. эмоционально-волевое отношение чтеца к смысловому содержанию отрывка.

В нашем примере обе фразы произносятся с интонацией собственно повествовательного предложения.

Что касается эмоционально-волевого отношения чтеца к читаемому тексту, то оно в тексте явно не выражено, оно явно не дано также в контексте текста и в большом контексте. Оно содержится в подтексте, т.е. в том отношении к отрывку, которое по предложению чтеца было присуще эпохе Крылова и которое отвечает личному пониманию данного отрывка со стороны чтеца.

В данном случае подтекст толкает чтеца на интонацию морали басни.

Особенно сложно преобразование языкового звена в смысловое при понимании устной речи или текста на иностранном языке /23, 24, 25/.

10. Следующим звеном в цепи речевой коммуникации является речевой поступок. В акте коммуникации система мыслей (в самом широком понимании этого слова, включая чувства и волеустремления) должна быть преобразована в речевые поступки, влеченные в жизнедеятельность человека, при чем речевые поступки являются своеобразной стороной этой деятельности, ее неотъемлемой составляющей.

Законы этого преобразования почти совсем еще неизвестны. Их пытаются раскрыть этика и педагогика, стремясь путем воспитания, обучения и образования выработать у людей привычки общественно адекватного поведения, соответственно мировоззрению и вытекающим из него нормам общественного поведения той или иной эпохи.

Это одно из самых сложных преобразований в коммуника-

тивной цепи общения посредством языка. Из истории человеческой культуры известны некоторые правила этического преобразования мысли в поступки. Например, современность характеризуется моральным преобразованием мысли, чувств и волеустремлений в общественно адекватные поступки на основе мировоззрения и политических убеждений, которое мы наблюдаем у самоотверженных борцов за истинно человеческие общественные отношения, за мир, свободу и подлинную демократию.

Одним из принципов морального преобразования мысли в поступки служит также патриотизм, пример чему был дан советским народом в дни героической борьбы с фашистскими захватчиками, в дни Великой Отечественной войны.

Преобразование мысли, чувств и волеустремлений в общественно адекватные поступки совершается на основе системы моральных понятий и суждений, и с такой точки зрения определяется этой системой. Оно основано на опыте и твердо укрепившихся традициях, навыках и привычках.

Так возникшие поступки служат признаком морально-общественного лица человека, совершающего эти поступки. Действительностью морального воззрения служит сам поступок, а информация о нем осуществляется посредством языка в цепи коммуникативного процесса речи.

Вопросы воспитания и образования должна рассматривать педагогика, а проблемы этики изучаются философией. Мы на страницах психологии обучения иностранным языкам не собираемся вторгаться ни в область педагогики, ни в круг философских проблем.

Однако, мы отлично понимаем, что коренное улучшение процесса обучения иностранному языку невозможно без вклю-

чения иностранного языка, как учебного предмета, в какую-то реальную общественнозначимую деятельность учащихся. Это, во-первых. А, во-вторых, для нас совершенно ясно, что все языковые особенности речи в конечном счете обусловлены ситуацией какой-то конкретной деятельности человека, его общественно существенными поступками. Именно поступок, осуществляемый в акте коммуникации посредством языка, определяет в конечном счете фонетические, лексические, грамматические и стилистические особенности речи каждого из нас. Так как же можно учить речи на том или ином языке, отрывая ее от поступков, от деятельности? Во почему речевой поступок мы включаем в коммуникативную цепь речи в качестве ее полноценного звена.

Бросая ретроспективный взгляд на все изложенное в данной лекции, можно высказать положение, что процесс коммуникации посредством языка, подойдя к своему концу, т.е. к речевому поступку, вновь с необходимостью преобразуется в новое начало, так как поступок не мыслим без информации о нем окружающих, без речевого его выражения, устного или письменного.

Теперь человек, совершающий поступок, входит в самую гущу общественных отношений и естественно обращается к окружающим с устным или письменным словом. Иначе говоря, снова возникает первое звено в цепи коммуникации, — артикуляция. Артикуляция же, как мы уже знаем, сопровождается вторым звеном — возникновением акустической структуры речи, затем третьим — преобразованием акустической системы в воспринимаемую, затем четвертым — переходом воспринимаемого звена в семантическое и т.д.

Коммуникативная теория речи одной из своих основных

задач как раз и имеет раскрытие законов коммуникативных преобразований звеньев речи с тем, чтобы послужить научной основой организации процесса коммуникации посредством языка и построения кибернетических устройств, воспроизводящих и продуцирующих этот процесс в различных условиях. Эти правила будут рассмотрены в следующей лекции.

При этом не следует забывать, что если цепь коммуникации разбивается нами с целью анализа на образующие ее звенья: артикуляционное, акустическое, перцептивное, языковое (семантическое), смысловое и поступочное, то в реальном процессе общения все эти звенья взаимосвязаны и взаимозависимы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- I. R. JAKOBSON and M. HALLE "Fundamentals of Language", 's-Gravenhage, 1956.
2. M. HALLE "The Sound Pattern of Russian", 's-Gravenhage, 1959.
3. G. FANT "Acoustic Theory of Speech Production", Stockholm, 1958.
4. H. TRUBY "Acoustico-cineradiographic Analysis Considerations with Especial Reference to Certain Consonantal Complexes", Stockholm, 1959
5. Y. OCHIAI "Fundamental Qualities of Vocalics in Speech Communication", Japan, 1959.
6. Комиссия по акустике. Отчет о работе. Издание АН ССР, 1960.
7. В.А. АРТЕМОВ "Спектры гласных фонем русского языка и их использование для машинного воспроизведения речи". Ученые Записки I-го МГПИИЯ, Т. XX, М., 1960
8. R. JAKOBSON, G. FANT, M. HALLE "Preliminaries to Speech Analysis". Massachusetts Institute of Technology, Acoustics Laboratory, 1955.
9. В.А. АРТЕМОВ "Об интонации". Сб. "Вопросы интонации", М., 1953.
10. Н.И. ЖИНКИН "Механизмы речи". Из-во АПН. М., 1958

II. И.А. ЗИМНЯЯ

"К вопросу о восприятии речи".
Автореферат кандидатской диссертации. М., 1961.

12. В.А. АРТЕМОВ

"Экспериментальная фонетика
за 40 лет". Ученые Записки
I-го МГПИИЯ "Экспериментальная
фонетика и психология речи".
т. ХУШ, М., 1960

13. В.А. АРТЕМОВ

"Психология речи за 40 лет".
Ученые Записки I-го МГПИИЯ
"Экспериментальная фонетика
и психология речи". т. ХХ, М.,
1960.

14. O.L. ZANGWILL

"Speech" в сб. "Neurophysiology"
ed. by JOHN FIELD. Volume III.
1960. pp. 1709-1723.

15. В.А. АРТЕМОВ и
В.Г. ГИНЗБУРГ

"Рентгенологическое изучение
речевой артикуляции". Сб. "Экс-
периментальная фонетика и пси-
хология речи". Ученые Записки
I-го МГПИИЯ, т. УШ, М., 1954.

16. В.А. АРТЕМОВ

"Экспериментальная фонетика".
М., 1956.

17. В.А. АРТЕМОВ

"О взаимоотношении физических
свойств, воспринимаемых каче-
ств, языковых значений и смы-
слового содержания речи". Ста-
тья в "Zeitschrift für Phone-
tik und allgemeine Sprachwis-
senschaft". Band II, Heft 4, 1958.

18. В.А. АРТЕМОВ

"Восприятие и понимание речи".

Сб. "Экспериментальная фонетика"

и психология речи". Ученые За-

писки I-го МГПИИЯ, т. УШ, М., 1954.

19. Р.В. ТОНКОВА-ЯМПОЛЬСКАЯ

"К вопросу изучения физиоло-

гических механизмов речи". Жур-

нал высшей нервной деятельности,

т. XII, вып. I, 1962.

20. Павловские среды,

т. I, стр. 246.

21. Н. АСН

"Ueber die Begriffsbildung".

Untersuch. zur Psychologie und

Philosophie. Band III, Bamberg,

1921.

22. В. и Н. ТАРАСЕВИЧ

"К вопросу об исследовании пер-

вичных механизмов формирования

личности нового творческого

опыта". Журнал "Психология", 1930.

23. Л.И. РАЗЫГРАЕВА

"Обучение пониманию текста на

испанском языке в У-м классе

средней школы". Автореферат кан-

дидатской диссертации, 1954.

24. М.С. РОГОВИН

"Проблемы понимания". Авторефе-

рат кандидатской диссертации,

М., 1956.

25. Э.И. КЛЫЧНИКОВА

"Экспериментальное исследование

некоторых критериев понимания

текстов". Сб. "Педагогические чте-

ния". М., 1964.

26. Р.Р. КАСПРАНСКИЙ

"Спектральный анализ носовых со-

гласных немецкого языка". Канд.

дисс. М., 1964

ЛЕКЦИЯ 5-ая

КОММУНИКАТИВНАЯ ПРИРОДА УСТНОЙ РЕЧИ

Часть II.

Закономерности взаимосвязи звеньев устной речи.

В прошлой лекции была дана характеристика звеньев цепи речи с точки зрения психологии обучения иностранным языкам.

Эти звенья взаимосвязаны рядом правил, выявленных нами в результате многолетних экспериментально-фонетических /1/ и экспериментально-психологических /2/ исследований речи, проведенных в Лаборатории экспериментальной фонетики и психологии речи.

Эти правила следующие: 1. правило репрезентации в одном звене другого, 2. правило индикации, 3. правило изоморфизма и полиморфизма одного звена по отношению к другому, 4. правило преобразования одного звена в другое, 5. правило обратной связи, 6. правило инварианта и эталона, 7. правило избыточности, 8. правило маскировки и 9. правило актуализации.

Прежде чем перейти к рассмотрению этих правил, нам хотелось бы обратить внимание читателя на то, что эти правила не только важны для теории языка, но и имеют практическое значение при обучении родному и иностранному языкам. Например, очень существенно знать взаимосвязь языкового и воспринимаемого звена речи, в частности, получить ответ на вопрос о том, в какой мере при определении членов предложения и связи частей предложения возможно опереться на слуховое восприятие фразы, в частности на восприятие ее интонационного

членения? Допустим, каким членом предложения являются слова "из этого города" в предложении "Человек из этого города уехал?" Как ясно каждому, умеющему наблюдать за воспринимаемыми особенностями интонации, этот вопрос, относящийся к языковому звену речи, может быть решен только на основе слышимой интонации, т.е. воспринимаемого звена речи: "Человек из этого города/ /уехал" /определение/ "Человек /из этого города уехал" /обстоятельство/. Поэтому весьма важно знать правила взаимоотношения языкового и воспринимаемого звеньев речи.

Такова же роль интонации и при определении связи частей бессоюзного предложения: условной, причинно-следственной, перечислительной и т.д. /2а/. Примером могут служить следующие бессоюзные предложения: "Лотерейный билет купим - деньги выиграем" (если купим, то выиграем); "лотерейный билет купим - деньги выиграем" (если выиграем деньги, то купим лотерейный билет/; "лотерейный билет купим, деньги выиграем, телевизор приобретем, заживем зажиточной жизнью (перечисление).

При обучении произношения на иностранном языке необходимо использовать правила взаимосвязи артикуляционного, акустического и воспринимаемого звеньев речи. В частности, важно знать не только корреспондирующие соответствия артикуляции и слышимого образа речи, но и несоответствия. При этом не следует забывать, что один и тот же воспринимаемый эффект может быть достигнут в известной мере различными артикуляциями, и наоборот одна и та же артикуляция может быть воспринятой по-разному. /3/ Поэтому едва ли целесообразно заставлять учащихся чрезмерно увлекаться артикуляционной гимнастикой.

кой и стремиться к особой точности и однообразию артикуляции у всех учащихся класса.

При обучении пониманию и переводу текстов необходимо раскрыть взаимоопределяемость семантического, смыслового и поспуточного звеньев речи. В противном случае, как мы видели в лекции 4-ой на примере с басней Крылова "Цветы", нельзя исчерпывающе понять текст, а, следовательно, нельзя его и перевести.

Наибольшую же практическую пользу получит преподаватель иностранного языка, усвоив излагаемые в данной лекции правила взаимосвязи звеньев коммуникативной цепи речи, в том случае, если он, в результате их вдумчивого осмысления, придет к совершенно правильному заключению об удивительной, хотя и очень сложной закономерности речи и о полной возможности ее объективного познания, а следовательно, предсказания ее течения и управления этим процессом.

Прошу также читателя не пугаться терминов, которыми называются правила взаимосвязи звеньев коммуникативной цепи речи. Они необходимы, так как не могут быть заменены другими словами и будут разъяснены в общедоступной форме в последующем изложении. Рассмотрению этих правил и посвящена данная лекция. Их знание принесет большую пользу преподавателям иностранного языка, а также исследователям речи с какой бы точки зрения они не подходили к ней.

Перейдем к анализу правил взаимоотношения звеньев коммуникативной цепи речи.

I. Правило репрезентации. Язык замещает действительность в устной или письменной речи в том или ином акте общения. Мы можем познавать действительность, или непосредственно ее воспринимая, или же вызывая ее образы (представле-

и понятия) в сознании посредством языка. С такой точки зрения язык служит общественно отработанным своеобразным кодом I), несущим те или иные информации о действительности, и в этом смысле, по И.П. Павлову, заменяющим ее в процессе общения посредством языка. Иначе говоря, как уже упоминалось выше, язык в таком плане рассуждения является системой сигналов непосредственно не содержащих информации, т.е. служит второсигнальной системой действительности, на что в свое время указал еще И.П. Павлов. Это означает, что в речи непосредственно не содержится ни системы языковых значений, ни системы мыслей. Тем более в речи не содержится предметов и явлений реальной действительности. Как говорят в таком случае в науке, в речи они лишь репрезентированы. Эта репрезентация привела к тому, что безразличный к языковым значениям и мыслям акустический код языка оказался дифференцированным и интегрированным по семантическим и смысловым правилам общения. Поэтому акустический анализ речи вполне пригоден для раскрытия семантической системы языка и смысловой системы

I) Кодом называется система условных обозначений, не в том смысле, что какие-то люди произвольно согласились употребить те или другие единицы языка (звуки, слова, синтаксические структуры и т.д.), а в том смысле, что одна и та же мысль с одинаковым успехом и полнотой может быть выражена на самых различных языках. Это свидетельствует, о том, что необходимой связи между языком и мышлением, между языком и действительностью не существует, иначе говоря, она условна, т.е. язык является своеобразным и очень сложным кодом.

мысли. Например, меняя ударение в слове, мы выделяем у нас и различные понятия (или представления) о вещах реального мира: замок и замо́к, руки и ру́ки. Следовательно, мы можем судить о наших мыслях по звуковым особенностям речи, т.е. акустическое звено речи репрезентирует ее смысловое звено.

Преподаватель иностранного языка, опираясь на воспринимаемое звено речи, может раскрывать особенности ее языкового и смыслового звена. Например, слово с неопределенным артиклем, как правило, имеет логическое ударение, т.к. выражает предикат суждения.

Изложенное говорит также о том, что следует различать внешнюю и внутреннюю репрезентативность звена коммуникативной цепи речи. Внешняя репрезентативность означает свойство речи замечать действительность; внутренняя репрезентативность означает свойство одного звена цепи представлять другие.

Все это должно заставить преподавателя иностранного языка глубоко задуматься над содержанием занятий по иностранному языку и над культурой своей устной речи.

Если его речь репрезентирует действительность, т.е. замечает ее, то так должно быть и на его уроках. Посредством иностранного языка учитель все время должен нести в класс новую для учащихся информацию о стране изучаемого языка, о ее народе, культуре, технике и науке. Следовательно, его речь должна быть содержательной. Она должна быть выразительной, понятной, воздейственной. А как известно /4/, все эти особенности речи не даны нам от природы; их надо развивать в упорном и систематическом труде.

Правило внутренней репрезентации в одной звене цепи ре-

чи других требует от преподавателя иностранного языка высокой языковой культуры речи, т.е. ее фонетических, лексических, грамматических и стилистических сторон.

В самом деле, смысловое содержание фразы, ее синтаксическая структура становятся прозрачными благодаря правильной и отчетливой интонации. Одно слово от другого иногда отличается местом ударения или долготой и краткостью гласного. Восприятие речи обусловлено отчетливостью артикуляции. Можно было бы назвать и еще немало примеров, но и приведенных достаточно, чтобы понять насколько практически существенно правило внутренней репрезентации в одном из звеньев цепи речи других и насколько действительно существенная языковая культура речи преподавателя иностранного языка. И снова известно /5/ сколь сложна задача добиться достаточной языковой культуры речи. Она решается путем упорной и систематической тренировки.

2. С правом репрезентации тесно связано правило индикации звеньев речевой цепи.

Если какое-либо одно явление так связано с другим, что служит его градуированным показателем, то первое называется индикатором второго. Например, градуированные показатели градусника являются индикатором температуры, пульс — индикатором состояния организма. Это означает, что по показанию градусника мы можем судить тепло или холодно в помещении, где находится градусник, а по кривой пульса можем умозаключить о здоровье или о виде заболевания организма. Принцип индикации в значительной мере способствует развитию научных исследований, например, И.П. Павлов по особенностям выделения слюны у собаки судил о законах ее высшей нервной деятельности. Особенности выделения слюны рассматривались И.П. Павловым как

надежный индикатор законов высшей нервной деятельности животных.

Снова удобно различать внешнюю и внутреннюю индикацию звеньев речевой цепи.

В плане внешней индикации мы можем по системе семантических полей речи, по системе выражаемых в речи мыслей (так называемых, категорий познания), по речевым поступкам судить об отношении языка и пользующегося им человека к действительности¹⁾. Это возможно потому, что мы познаем и преобразуем действительность, пользуясь языком. Например, наличие в английском языке *Present Indefinite* и *Present Continuous* является индикатором (показателем) мышления человека, говорящего по-английски, по сравнению с мышлением человека, говорящего на русском языке, в котором имеется только одно настоящее время. Эти оттенки настоящего времени английского языка в русском языке адекватно передаются лексически, то есть это различие в конечном счѣе стирается.

Внутренняя индикативность проявляется в возможности умозаключить по анализу одного из звеньев речи о характеристиках другого или других, допустим, судить об акустических составляющих речевого сигнала по его артикуляции и наоборот.

Это делается на том основании, что акустические характеристики звуков речи производятся артикуляционным аппаратом и изменяются соответственно видоизменению его формы и размера. Также возможно судить о структуре семантического звена по структуре звена акустического или воспринимаемого. Например, в одной из последних работ Лаборатории /8/ по рас-

¹⁾ Таковы, например, работы Кассирера /6/ и Урбана /7/.

пределению ударений во фразе (по соответствующим физическим признакам глагоударных слогов в словах фразы, выражающих предикат суждения) были найдены два новых вида повествования: "Ветер начался" — описание и "Ветер начался" — наименование (картины).

Внутренняя взаимная индикация речевых звеньев может быть обнаружена в любом экспериментально-фонетическом или экспериментально-психологическом исследовании речи. Например, по акустическим характеристикам звуков речи можно построить, как это сделал Г. Фант /9/, электронный аналог /аппарат/, который производит звуки речи подобно речевому аппарату человека.

Правило внутренней взаимоиндикации речевых звеньев весьма существенно для преподавателя иностранного языка практически, так как оно требует от преподавателя вести обучение иностранному языку на широкой и глубокой филологической основе. вспомнить почти забытое в наши дни общеобразовательное значение иностранного языка, как учебного предмета, о чем так много в свое время говорил Л.В. Щерба /10/ и М.В. Сергиевский /11/. При этом, если правило репрезентации практически являлось указанием на наличие связи между языком и действительностью, то правило индикации требует научить учащихся приемам раскрывать эту связь, приемам анализа языка как заместителя действительности. Эта работа обычно нравится не только студентам вуза, но и учащимся средней школы. В самом деле как интересно по изменению значения какого-либо слова проследивать изменения человеческого сознания и общественных отношений. Например, когда-то русские люди подавали начальству челобитную, затем ходатайство, затем почтвейше просили, а мы теперь подаем просто заявление.

Правило внутренней индикации одного звена цепи речи по отношению к другим заставляет преподавателя иностранного языка приучать учащихся к элементам филологического анализа самой системы языка, а ведь не усвоив систему фонетических, лексических, грамматических и стилистических единиц и правил их взаимоотношения, нельзя усвоить языка. Кроме того такие анализы оспергают и практическое пользование языком. Например, как интересно индикативно связывать особенности интонации и коммуникативных типов и видов предложения и учиться по особенностям интонации определять эти типы и виды, а также правильно их интонировать по тексту.

3. Правило индикации ограничено правилом изоморфизма ¹⁾ и полиморфизма ²⁾. Например, акустическое звено изоморфно ар-

1) В биологии изоморфизмом называется возможность судить по сходству форм организмов (или их частей) о сходстве их функций. Например, по принципу изоморфизма мы ожидаем, что каждая новая впервые встречаемая нами кошка будет мяукать, а не лаять, и будем чрезвычайно удивлены, если какая-либо кошка залает, а собака будет мяукать. Аналогично этому, наблюдая две сходные артикуляции, мы предполагаем и не ошибаемся, что производимый ими акустический эффект также будет сходным.

2) Полиморфизмом в биологии называется наличие среди особей какого-либо вида животных или растительных организмов форм, резко отличающихся друг от друга. Однако, это обстоятельство не мешает им принадлежать к одному и тому же виду, т.е. иметь одну и ту же форму жизнедеятельности. В языкознании полиморфизмом называется наличие нескольких значений у одной и той же лексической или синтаксической формы.

тикуляционному, иначе оно подчинялось бы правилу внутренней реперезентации. Но один и тот же акустический (как и воспринимаемый) эффект может быть вызван в известных пределах различными положениями и различной работой органов артикуляции. Следовательно, артикуляция по отношению к акустическому и воспринимаемому звену характеризуется полиморфизмом. Иначе говоря, если сходны артикуляции, то сходны воспринимаемые качества речи. Но сходство воспринимаемых качеств речи еще не означает сходства их артикуляции.

Точно также перцептивное, т.е. воспринимаемое звено изоморфно акустическому. Но один и тот же воспринимаемый эффект может быть вызван иногда существенно различными структурами акустических составляющих. Например, один и тот же по воспринимаемым качествам ударение может быть вызвано в русском, английском или немецком языках различным соотношением силы, времени и, в известной мере, частоты колебаний основного тона. Возможно и обратное явление, когда один и тот же акустический сигнал вызывает различные воспринимаемые на слух качества. Например, русское звуко сочетание наламала, искусственно составленное из акустических однозначных /а/, воспринимается человеком, для которого русский язык родной, с ударением на слоге ма, а человеком, не знающим русского языка, воспринимается без всякого ударения /12/.

Смысловое звено изоморфно семантическому, но одно и то же смысловое значение может быть выражено довольно различными языковыми средствами, например, захаживать, заходить частенько, заходить иногда.

Поступочное звено изоморфно смысловому, но один и тот же поступок может быть вызван различными мотивами, т.е. до-

вольно различным ходом мыслей, чувств и волеизъявлений. Например, удостоверительный вопрос может быть задан с целью удостовериться в правильности хода мыслей: "Вы ведь хорошо знали его?" / из сочувствия к собеседнику: "Вам удобно?" и с целью подействовать на волю собеседника: "Надеюсь, Вы не опоздаете?"

Правило изоморфизма и полиморфизма практически важно при обучении всем уровням языка: фонетическому, лексическому, грамматическому и стилистическому. Оно особенно существенно при обучении лексике и синтаксису. Встречаясь с тем же словом, учащийся в праве ожидать, согласно закону изоморфизма, уже известное ему значение, так как одинаковое звучание слов означает одинаковость их значений. Но по правилу полиморфизма, всегда в конечном счете обусловленному контекстом или ситуацией, почти каждое уже известное слово в новом контексте приобретает свое несколько новое значение, особенно на начальных этапах обучения. То же самое относится и к синтаксису. — Всякое новое повествовательное предложение, конечно, сохраняет свое значение повествовательности. В этом смысле оно изоморфно уже бывшим в опыте повествовательным предложениям. Но новый контекст (или ситуация) по правилу полиморфизма может придать ему несколько новый оттенок.

4. Правило изоморфизма и полиморфизма обусловлено, в свою очередь, правилами преобразования. Как уже указывалось в 4-ой лекции, особенно на примере преобразования языкового звена в смысловое (басня "Цветы"), одно звено речевой цепи переходит в другое не механически, а путем внутреннего преобразования. Например, артикуляция, осуществляясь не как сумма, а как структура артикуляционных движений, производит акустический эффект, который состоит в преобразовании арти-

куляционных движений в звуковые давления. Акустические свойства этих давлений обусловлены резонирующей (фильтрующей) системой артикуляционных полостей, возникающей в результате структурной интеграции речевых движений.

Акустическое звено преобразуется в перцептивное. Это означает возникновение воспринимаемых качеств речевого сигнала на основе распознавания аудитором его физических свойств по системе данного языка, о чем уже говорилось выше. Мы воспринимаем не число колебаний основного тона, не интенсивность, не общую энергию произнесения, не спектры, а основной тон, громкость, ударение, темп, тембр, членение на синтагмы и т.п.

Преобразование перцептивного звена в семантическое основано на системе языка и системе мыслей. Последовательность звуков "Тамаленькаягвоздикарасцвела" мы воспринимаем то как "Та маленькая гвоздика расцвела", то как "Там аленькая гвоздика расцвела" на том основании, что в русском языке имеются соответствующие слова и предложения, а в действительности предметы и явления, отражаемые нами в понятиях и суждениях посредством языка.

О преобразовании языкового звена в смысловое, а смыслового в поступочное говорилось в 4-ой лекции.

Практически правило преобразования одного звена коммуникативной цепи речи в другое означает требование тесной взаимосвязи различных сторон языка, предостерегает от механической аспектизации при обучении иностранному языку. Оно предполагает также достаточную общую и филологическую культуру преподавателя иностранного языка.

5. Наиболее широко известно правило обратной связи

речевых звеньев. Это правило особенно существенно в развитии и осуществлении речевого процесса. Именно таким путем человечество училось и учится правильно говорить, правильно воспринимать речь, раскрывать правильные лексические и синтаксические значения, правильно выражать мысль, правильно распознавать речевой сигнал и на его основе совершать правильные поступки.

Как известно, в технике связи и кибернетике обратной связью называется возможность получать информацию о том, как выполнена та или иная операция согласно программе управления. Обратная связь — это контроль выполнения программы. Научаясь произносить звуки иностранного языка, мы делаем ошибки. По правилу обратной связи артикуляционные ошибки исправляются нами путем сравнения воспринимаемого эффекта собственной артикуляции и так же воспринимаемого на слух эталона (в произнесении преподавателя или магнитофонной записи). Все время исправляя таким путем свои ошибки, мы научаемся произносить правильно, т.е. подчиняем наше произношение правилам языка.

Преподаватель иностранного языка должен осознать исключительную роль обратной связи между ним и выполняющими его учебную программу учащимися и понять, что при 20 учащихся в классе (или при 10 студентах в группе) эта обратная связь осуществляется при традиционных методах обучения только с опрашиваемым учеником, а с остальными ее нет. Правда, предполагается, что эти учащиеся, услышав или увидев правильный ответ опрашиваемого, исправят свои ошибки. Но это весьма бездоказательное допущение, так как, во-первых, неизвестно смогут ли это сделать все учащиеся, и, во-вторых, едва-ли

все они делают ту же самую ошибку, которую допустил опрашиваемый ученик.

Одно из основных преимуществ программированного обучения, особенно с использованием обучающих машин, машин обучения или даже технических средств, состоит в том, что оно позволяет установить обратную связь с каждым учащимся почти независимо от числа учащихся в классе или в группе. Реализация обратной связи может быть передана самому учащемуся. В таком случае он сам сравнивает свое решение с истинным, которое подается ему тотчас же после того, как он ответил на вопрос, подается в магнитофонной записи или же при помощи какого-либо технического устройства.

Изложенное говорит о том, что правило обратной связи тесно переплетается с правилом языкового инварианта и эталона.

6. Правило инварианта и эталона I). Это одно из очень тонких правил взаимосвязи звеньев коммуникативной цепи речи. Оно связано с возможностью понимать речь других, т.е. распознавать за весьма своеобразной речью собеседника языковые инварианты и руководствоваться языковыми эталонами в своей речи.

Обычно нам кажется, что при разговоре с другим человеком мы просто напросто непосредственно проникаем в его мысли, чувства и желания, совершенно минуя акустические осо-

I) См. 1-ое и 2-ое примечания § 2 четвертой лекции, где дается объяснение терминов: инвариант, вариант, фонема и интонема.

бенности его речи. Чаще всего, мы совершенно не замечаем какой голос у нашего собеседника — мужской или женский, высокий или низкий, чистый или хриплый и т.д. Следовательно, преобразование акустического звена речи в воспринимаемое в таких условиях основывается не на всех физических характеристиках речи, а только на тех, которые существуют для передачи смыслового содержания речи. А это как раз и есть то общее, что является в речи разных людей инвариантным. Таким образом, акустическое, воспринимаемое и смысловое звено речи в данном случае оказались взаимосвязанными правилом инварианта. Если бы в речи каждого из нас, столь своеобразной и никогда неповторимой, не было языковых инвариантов, то взаимное понимание было бы невозможно. Правило инварианта носит статистический характер и существенно для фонологического рассмотрения звукового состава языка и речевой интонации. Звуковые инварианты (фонемы) и интонационные инварианты (интонымы) служат языковыми правилами речи.

Как уже известно, на основе языковых инвариантов речи происходит взаимопонимание людей, несмотря на индивидуальную неповторяемость, т.е. предельную вариантивность речи каждого из нас. Именно преобразование индивидуальной речи каждого из нас при помощи соответствующих радиоэлектронных устройств в ее языковые инварианты должно позволить каждому из нас управлять машинами голом и получать информацию от устройств информационных машин. Машина, выдающих зрительно-воспринимаемую информацию, построено уже немало. Например, на станциях железных дорог или на аэродромах возможно, нажав соответствующую кнопку табло, получить зрительно воспринимаемую информацию о том, как проехать в том или ином направлении. Машины же, выдающих устную информацию, пока еще нет.

Трудность их изготовления обусловлена, главным образом, тем, что каждый из нас имеет голос, отличный от голосов других людей. Как говорят в вариационной статистике, голос каждого из нас очень вариативен.

Однако статистически можно определить то общее, что присуще произношению каждого из нас. Это общее, как уже сказано, и называется инвариантом.

На основе инварианта предшествующего звена в акте своеобразного преобразования возникает последующее звено речевой цепи. Например, коммуникативно значимыми являются далеко не все особенности речевой артикуляции, присущие тому или иному лицу, как неповторимой индивидуальности, а только те, которые свойственны речи на данном языке, иначе говоря, только относительные артикуляционные инварианты. О том, что воспринимаемое звено речи основывается только на инвариантных характеристиках акустического звена, об этом уже говорилось выше.

Языковые инварианты речи являются константами, носят относительный характер и определяются статистически. Например, таковы инварианты спектральных структур фонем любого языка. Оказывается, что, произнося например, гласный /а/, русские люди, если они имеют фризически правильное произношение, делают это с одним и тем же отношением резонансных частот: $1 : 2 : 3 : 6$, причем первое значение у одних равно 600 гц, у других 700 гц, у третьих 750 гц и т.д. I)

Точно также инвариантен интервал повышения частоты основного тона в вопросе. При этом в вопросе без вопросительного слова он постоянно (константно) больше, чем в вопросе с вопросительным словом.

I) Разумеется в каких-то пределах.

Правило инварианта есть в то же время и правило эталона. Если бы мы не переживали правила языка, как некоторый эталон, то не могли бы говорить соответственно орфографическим нормам данного языка, соответственно истинным значениям слов, соответственно синтаксическим структурам. Этот эталон в обычной речи не осознается, он переживается, как некоторое внутреннее взвешивание правильности пользования языком.

Правило инварианта и эталона, как ясно читателю, тесно связано с правилом обратной связи между отдельными звеньями речевой цепи.

Практически правило инварианта и эталона означает, что обучение иностранному языку вне страны изучаемого языка в силу необходимости своим результатом будет иметь несколько омертвленное владение языком, лишенное всей живости неповторяемых конкретных речей на этом языке. Произношение будет несколько искусственным, значение каждого слова будет приближаться к его общему значению, а синтаксис будет подчеркнута правильным.

7. Правило избыточности информации означает наличие в каждом данном речевом сигнале большего числа языковых характеристик, чем это требуется для данной задачи коммуникации. Как известно, избыточность информации зависит также от характера ситуации общения и от осведомленности в ней общающихся лиц. В данном случае нас больше интересует первая особенность избыточности информации. Тем более, что в плане суммы всех задач коммуникации наша речевая информация вовсе не избыточна.

В самом деле для передачи узко логической информации какого-либо практического сообщения, допустим, о погоде, со-

вершенно избыточна информация о том, говорит ли мужчина или женщина, того или иного возраста, степени культурности и т.п.

Речь избыточна и в узко языковом плане. Например, в выражении "я иду" явно избыточно "я", так как в "иду" уже содержится информация о том, что это делает "я".

Наличие избыточной информации позволяет компрессировать, т.е. сжимать речевые сигналы в произносительном, лексическом и грамматическом отношении.

Правило избыточности особенно ярко проявляется в отношении языка к данному отрезку речи. В устной речи мы обычно пользуемся очень ограниченным кругом слов, грамматических форм и интонаций. Если при этом еще иметь в виду не устную речь вообще, а какую-либо узко направленную речь, например, разговор двух инженеров или врачей, то их устная речь будет чрезвычайно ограничена в ее языковых средствах. Поэтому вся система языка будет чрезвычайно избыточной по отношению к такой узко направленной речи в специальных условиях деятельности. Этот факт весьма существенен для компрессии (сжатия) языковых единиц и правил при срочном обучении специалистов с узкой направленностью их устной или письменной речи.

Точно также каждое слово содержит в себе избыточную информацию круга его значений. И вовсе не обязательно, обучая языку, обучать всему кругу этих значений. Всякий толковый словарь содержит большую избыточность информации, чем обычный. Вот почему он так необходим для совершенного овладения иностранным языком. Чем более избыточны языковые средства у говорящего лица, тем более совершенна его устная речь. Но в узко практических целях эта избыточность может быть с успехом компрессирована.

Таким образом, объем языковой избыточности того или иного звена речи и степень возможной ее компрессии определяется взаимосвязью этих звеньев, зависящих от задач и условий общения.

Правило избыточности речевого сигнала и, следовательно, каждого звена коммуникативной цепи речи еще ждет своего практического применения. Очевидно предстоит еще проделать огромную статистическую работу с тем, чтобы точно определить языковую избыточность того или иного типического куска (модели) речевого общения с тем, чтобы для каждого коммуникативно отграниченного поля речи определить свой микроязык. Но об этом уже говорилось во 2-ой лекции.

8. Правило маскировки. Это правило взаимосвязи звеньев речевой цепи было указано инженерами связи. В известной мере оно исследовалось в нашей лаборатории /13/. Это правило состоит в том, что дефекты одного звена могут маскироваться (при восприятии и понимании речи) каким-либо из последующих звеньев. Например, дефекты канала связи, или дефекты магнитофонной записи речи могут маскироваться контекстом, т.е. смысловым содержанием.

Закон маскировки, в общем-то положительный закон нашей высшей нервной деятельности, становится источником больших неприятностей при неумелом обучении иностранным языкам. Он становится источником всяческой необработанности в изучаемом языке: фонетической, лексической и грамматической. Закон маскировки, если его не знать и не принять мер предосторожности, ведет к всевозможной "грязи" в изучаемом языке, т.е. ведет к тому, что фонемы языка произносятся с большими отклонениями от орфоэпических норм, значения слов становятся

весьма смутными, а синтаксические конструкции рыхлыми.

Закон маскировки действует в регрессивном направлении. Воспринимаемое звено речи маскирует акустическое и артикуляционное звено. Недостатки артикуляции могут быть компенсированы смысловым содержанием речи, иначе говоря, замаскированы им. Это объясняется тем, что, как правило, воспринимая устную речь, мы обращаем наше внимание на ее содержание, а не на языковую форму.

9. Наиболее сложным правилом взаимосвязи отдельных звеньев коммуникативной цепи речи является правило ее актуализации, т.е. осуществления речевого акта.

Как уже было сказано, все звенья устной речи тесно взаимосвязаны и по существу образуют единый процесс коммуникации посредством языка. У человека, уже научившегося говорить, весь процесс говорения носит непосредственный и неосознаваемый характер, нарушение чего ведет к существенным затруднениям в производстве и восприятии речи.

Вся сложность речевого процесса, во всех его звеньях, непосредственно дана нам только в ее воспринимаемом и обычно неосознаваемом слуховом образе, т.е. в ее прецептивном звене. Остальные звенья раскрываются нам лишь в специальном анализе, включая звено семантическое, смысловое и поступочное. Такого непосредственного, неосознаваемого восприятия речи вполне достаточно для получения информации, максимально освобожденной от избыточности. При чем каждый раз фильтрация избыточной информации определена ситуацией, условиями и задачей общения.

Поэтому, забывая о правиле преобразования, иногда ошибочно переносят непосредственно воспринимаемые качества ре-

чи на ее артикуляцию, на акустические свойства, систему языковых значений и смыслового содержания. Кажется, например, что речь имеет только то смысловое содержание, которое я непосредственно воспринимаю в ней.

Непосредственное восприятие речи имеет другой своей стороной непосредственное же ее производство.

Даже изучение родной речи до школы носит непосредственный характер и осуществляется на основе имитации.

Специально направленное овладение речью, допустим, на иностранном языке, подчиняется всем физиологическим и психологическим правилам научения (в его современном понимании /14/.

Но для процесса научения снова характерно стремление к неосознаваемости особенностей отдельных звеньев речи на основе автоматизации речевого процесса, что тесно связано с чувством языка, являющегося результатом длительного речевого опыта.

Таким образом, процесс осуществления речевого акта весьма противоречив. С одной стороны, в нем все аналитически расчленено и может быть осознаваемо, а с другой стороны, это непосредственно данный целостный акт, неосознаваемый ни в его целом, ни тем более в его элементах.

Это психологическое противоречие приводит, к сожалению, к весьма серьезным методическим погрешностям. Оно послужило психологической причиной возникновения идей о прямом методе и о методе узко сознательного (сравнительного) метода обучения иностранным языкам. Практика обучения самым различными языкам в самых различных странах убедительно показала ложность той и другой точки зрения. И это не случайно, так как

реальный процесс речи, как процесс общения посредством языка, является единством всех его звеньев, в том числе воспринимаемого (непосредственно данного, целостного) звена и остальных звеньев, доступных нам в опосредованной, т.е. в аналитической форме.

Поэтому самоочевидно, что акт устной речи осуществляется (актуализируется) в единстве всех его звеньев, т.е. в единстве непосредственного и опосредованного, целостного и элементного, синтетического и аналитического.

10. Столь сложен, следовательно, акт устной речи. Все его особенности возникают, развиваются и осуществляются с целью коммуникации, в частности, с целью передачи речевой информации.

Поэтому естественно самые общие законы речи, изложенные в настоящей работе, назвать коммуникативными, а ее теорию - коммуникативной теорией устной речи.

1. В.А. АРТЕМОВ

2. В.А. АРТЕМОВ

3. В.А. АРТЕМОВ

3. В.А. АРТЕМОВ

В.Г. ГИНС

4. В.А. АРТЕМОВ

5. В.А. АРТЕМОВ

6. В.А. АРТЕМОВ

7. В.А. АРТЕМОВ

8. В.А. АРТЕМОВ

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. В.А. АРТЕМОВ

Экспериментальная фонетика за
40 лет. Ученые Записки I-го
МГПИИЯ, т. ХУШ, Из-во МГУ, М., 1960.

2. В.А. АРТЕМОВ

Психология речи за 40 лет.
Ученые Записки I-го МГПИИЯ, т. ХХ,
Из-во МГУ, М., 1960.

2^a З.А. КЛЫЧНИКОВА.

Причинно-следственные отношения
и их выражение в языке. Ученые
Записки I-го МГПИИЯ, "Эксперимен-
тальная фонетика и психология ре-
чи", т. УШ, Из-во МГУ, М., 1954.

3. В.А. АРТЕМОВ и

В.Г. ГИНЗБУРТ

Рентгенологическое изучение рече-
вой пртикуляции. Ученые Записки
I-го МГПИИЯ, Из-во МГУ, т. УШ, М.,
1954.

4. В.А. АРТЕМОВ

Культура речи. Из-ние Общества
по распространению политических
и научных знаний, М., 1960.

5. В.А. АРТЕМОВ

Языковая культура речи, Из-во
"Знание", М., 1962.

6. К. CASSIRER

"Philosophie der symbolischen
Formen", I Teil: Die Sprache;
Berlin, 1923.

7. W. URBAN

"Language and Reality", London,
1939.

8. Л.Д. РЕВТОВА

Интонация повествования в совре-
менном английском и русском язы-
ках, Чита, 1963.

9. Г. ФАНТ

Акустика речи. Сб. "Проблемы современной акустики", Из-во АН СССР, М., 1963.

10. Л.В. ЩЕРБА

Об образовательном значении иностранных языков. "Вопросы педагогики", вып. I, Л. 1926

11. М.В. СЕРГИЕВСКИЙ

Образовательное значение иностранных языков. Сб. "Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам", Учпедгиз, М., 1947.

12. И. СЕЛЕЗНЕВА

Некоторые особенности восприятия ударения в словах русского языка. Журн. "Вопросы психологии", № 4, 1957.

13. И.А. ЗИМНЯЯ

К вопросу о восприятии речи. Автореферат канд. дис., М., 1961.

14. С.С. СТИВЕНС

Экспериментальная психология. Из-во иностранной литературы, т. I - 1960 г. и т. II - 1963.

О КОММУНИКАТИВНОЙ ПРИРОДЕ ВТОРОЙ СИГНАЛЬНОЙ
СИСТЕМЫ ВЫСШЕЙ НЕРВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1. Современная психология неразрывно переплетена с физиологией высшей нервной деятельности человека. Знание физиологических закономерностей помогает раскрыть психические особенности поведения человека, в том числе и его речевого поведения, говоря точнее, особенности производства и восприятия речи. Наибольший интерес для нас представляет собой учение И.П. Павлова в второй сигнальной системе высшей нервной деятельности, творчески развиваемое советскими и прогрессивными зарубежными физиологами.

2. И.П. Павлов был учеником И.м. Сеченова, естествоиспытателем, обладавшим философским складом мышления. Он пытался естественно-научно, т.е. материалистически понять не только тело, но и психику человека, его высшую нервную деятельность.

Как и любой даже самый выдающийся ученый, И.П. Павлов вращался в кругу идей своего времени, в частности, он пытался путем единого понятия раскрыть сущность изучаемых им явлений, хотя и отдавал себе отчет в качественном своеобразии отдельных ступеней, на которых расположены эти явления в их фило- и онто-генезе.

Как известно, универсальным понятием для И.П. Павлова служит понятие рефлекса, безусловного и условного. К системе рефлексов И.П. Павлова сводит и инстинкты животных, и чрезвычайно сложное человеческое сознательное поведение. Целая гамма ярких механизмов и законов условно-рефлекторной деятельности высших животных, вскрытых в блестящих по тому

времени экспериментах, позволила И.П.Павлову быть уверенным в достаточности понятия рефлекса для объяснения самых сложных физиологических механизмов высшей нервной деятельности животных. И когда И.П. Павлов призывал своих учеников не забывать качественного различия в поведении животных и человека, то лишь в "Средах" и то как-то мимоходом и только о речи человека он сказал, что речь не условный рефлекс, что "здесь процесс другой".

Мысль о качественном своеобразии высшей нервной деятельности человека было постоянной думой И.П. Павлова. Как известно, в 1924 г. И.П. Павлов прочел курс "Лекции о работе больших полушарий головного мозга" на кафедре физиологии Военно-медицинской академии в Ленинграде. Они были опубликованы в 1927 г. В ноябре 1935 г. И.П.Павлов подготовил к печати третье издание Лекций, вышедшее в свет в 1937 г. При этом все три издания содержат идентичный текст.

Как все хорошо помнят, последняя 23-я лекция была посвящена вопросу о "приложении экспериментальных данных, полученных на животных, к человеку". После блестящих двадцати двух лекций, в которых были рассмотрены правила работы полушарий головного мозга, при чем не было добавлено в заглавии "высших животных", после окончания этих лекций И.П. Павлов снова возвращается к своей мысли о своеобразии высшей нервной деятельности человека.

Последний раз я штудировал эти лекции в 1950 г. С тех пор в науке многое изменилось, в частности, возникли и бурно развились семантика, теория информации, теория коммуникации и кибернетика. Поэтому я с большим волнением взялся за пере-

читывание 23-ей лекции, готовясь к настоящему докладу I), — а как будет восприниматься ее текст в наши дни?

Всем хорошо памятли первые фразы этой лекции: "Если сведения, полученные на высших животных, относительно функций сердца, желудка и других органов, так сходных с человеческими, можно применять к человеку только с осторожностью, постоянно проверяя фактичность сходства в деятельности этих органов у человека и животных, то какую же величайшую сдержанность надо проявить при переносе только что впервые получаемых точных естественно-научных сведений о высшей нервной деятельности животных на высшую деятельность человека. Ведь именно эта деятельность так поразительно резко выделяет человека из ряда животных, так неизмеримо высоко ставит человека над всем животным миром. Было бы большим легкомыслием, продолжает И.П. Павлов, первые шаги физиологии больших полушарий, полной по программе только, а, конечно, не по содержанию, считать уже за какое-то решение грандиозной задачи о высшем механизме человеческой природы". /I, 414/.

- 1) Основное содержание этой лекции впервые было прочтено в качестве доклада на 20-м совещании по проблемам высшей нервной деятельности в институте физиологии им. И.П. Павлова, состоявшемся в Ленинграде 15-20 апреля 1963 г.
- 2) Из контекста лекции очевидно, что речь идет о физиологических механизмах воспитания и дисциплинирования, а не об их общественном содержании.

Написав эти слова, И.П.Павлов, видимо, подумал о том что его могут понять превратно и что изложенный в 22-х лекциях материал настолько значителен, что допускает некоторое расширение положений, высказываемых на его основании. Поэтому на следующей же 415 стр. он пытается ответить на вопрос, а что же все-таки общее животным и человеку? Он пишет: "после того, что приведено во всех предшествующих лекциях. едва ли можно оспаривать, что самые общие основы (подчеркнуто мною В.А.) высшей нервной деятельности, приуроченной к большим полушариям, одни и те же как у высших животных, так и у людей, а потому и элементарные явления этой деятельности должны быть одинаковыми у тех и у других, как в норме, так и в паталогических случаях".

А дальше, влекомый к универсализации понятия рефлекс, буквально через три строчки И.П. Павлов говорит: "Очевидно, наше воспитание, обучение, дисциплинирование всякого рода, всевозможные привычки представляют собой длинные ряды условных рефлексов". I)

Итак элементарные явления, "самые общие основы" их механизмов одинаковы у высших животных и человека.

Вторую половину 415 стр. и только ее И.П.Павлов посвящает некоторым фактам, подтверждающим его точку зрения в норме.

Вопросам патологии уделено большее внимание.

Все немногочисленные случаи, приводимые И.П.Павловым, говорят о том, что одинаковость элементарных явлений высшей

I) См. примечание на стр.

нервной деятельности у животных и человека понимается им "не в полном размере, а лишь по механизму". Это, по выражению И.П.Павлова "аналогирование", а не отождествление и "аналогирование" только по общим основам механизмов /I, 420/.

"Аналогирование" И.П. Павлова состоит также и в том, что какое-то число фактов, полученных на животных, он считает более или менее достаточным для физиологического понимания психических процессов человека (в данном случае явлений человеческого гипнотизма). Иногда "приходится пользоваться элементарными данными, полученными на животных, только для некоторого пробного физиологического понимания разных состояний у человека" /I, 427/.

Знаменателен и последний абзац 23-й лекции - "В заключение всех этих лекций, говорит И.П.Павлов, повторяю, что все наши опыты, как и подобные опыты других авторов, направленные к чисто физиологическому анализу высшей нервной деятельности, я рассматриваю как первую пробу. которая, однако, по моему глубокому убеждению, вполне оправдала себя ... Про себя мы можем сказать, что теперь перед нами гораздо больше вопросов, чем сколько их было раньше". /I, 433/.

И самый сложный из них, - это вопрос о второй сигнальной системе действительности в высшей нервной деятельности человека.

Основные положения И.П.Павлова о второй сигнальной системе хорошо известны. Они содержат всего лишь несколько сигнальных набросков, как бы эскизов большой картины, написать которую И.П.Павлов завещал своим ученикам. На Среде 26 сентября 1934 г. при обсуждении статьи "Условные рефлексy", написанной И.П.Павловым для "Медицинской Энциклопедии", на

предложение добавить материал о сигнальных системах, он заметил: "Это пока не стоит".

Как известно, вторая сигнальная система - это тот функционально (не анатомически) понимаемый слой высшей нервной деятельности коры человека, который действует на слово, для которого слово служит раздражителем. Закономерности в деятельности второй сигнальной системы зависят от обобщающей силы слова.

И.П.Павлов успел указать лишь некоторые закономерности в деятельности второй сигнальной системы: 1) Слово есть сигнал сигналов /2, 238/.

2) Вторая сигнальная система очень сложна и принесла человеку чрезвычайную выгоду и поэтому стала как бы господствовать над первой сигнальной системой. Мы относимся к действительности в плане второй сигнальной системы /3, 320/.

3) Речь не условный рефлекс - "человеческая речь после того, как человек ей научится, остается постоянной. Значит условный рефлекс - не то, что наши слова, здесь процесс другой" /2, 240/.

4) Речь рефлекс второго порядка. А рефлекс второго порядка вовсе не аналог нашим ассоциациям. Он возникает благодаря большей чувствительности второй сигнальной системы. Вот почему И.П.Павлов дает ассоциативный анализ лишь элементарного мышления обезьяны, а не человека. /3, 514/ и след./.

5) У нормального человека главенствует, преобладает вторая сигнальная система, а первая заторможена /4, 320/ и след./.

6) "Основные законы раздражительного и тормозного процессов со всеми их изменениями должны, конечно, целиком оставаться значимыми для обеих сигнальных систем". /4, 319/.

Таким образом, имеющийся в наших руках материал говорит о том, что И.П.Павлов, с одной стороны, ясно видел и осознавал качественное отличие высшей нервной деятельности человека от высшей нервной деятельности животных, отличие ее механизмов от механизма условного рефлекса (ассоциации), что он понимал роль языка в развитии высшей нервной деятельности человека, в раскрытии ее физиологических механизмов. В этом отношении мы должны преклоняться перед гениальной прозорливостью И.П.Павлова. Но, с другой стороны, становится очевидным, насколько мысли И.П.Павлова по этой труднейшей проблеме и для современного состояния науки о человеке еще не были приведены им в сколько-нибудь законченную систему.

3. Ученики И.П.Павлова, продолжавшие исследования второй сигнальной системы, достигли существенных результатов (Н.И. Красногорский, — 5 Н.И.Касаткин, — 6 М.М.Кольцова, 7 — А.И. Клиорин, — 8 Н.А.Крышова, — 9 и др.).

За последние десятилетия, особенно за последние годы у нас и за рубежом возникли новые возможности изучения второй сигнальной системы по тому же индикативному принципу, на котором построена классическая слюнная методика И.П.Павлова. Мы имеем ввиду современные электроакустические методы исследования речи, применяемые в экспериментальной фонетике и психологии речи /10/.

В ЛЭФИПР проведено большое количество экспериментально-фонетических исследований речи на различных языках с использованием быстродействующего спектрографа и интонографа /11/. А за последнее время начаты исследования к механизмов становления речи, начиная с крика новорожденного /12/.

Предварительный просмотр этих материалов заставляет

вспомнить слова И.П.Павлова, высказанные им на одной из Сред. (Павловские Среды, т. II, стр. 416) о том, что работа психологов весьма существенна для физиологов высшей нервной деятельности, так как благодаря пусть еще недостаточным, синтетическим описаниям сознания, даваемым психологам, физиолог может представить себе всю сложность предмета своего изучения, т.е. высшей нервной деятельности.

В данной лекции мы и пытаемся указать некоторые закономерности второй сигнальной системы, основываясь на электроакустическом изучении речи физиологами, фонетистами и психологами. Как будет видно из изложения, все эти закономерности носят коммуникативный характер, так как в конечном счете они определены характером коммуникации, т.е. общения посредством языка.

4. Возможно предположить, что вторая сигнальная система является своеобразной замкнутой цепью физиологических механизмов корреспондирующих звеньев речи.

5. Как уже было указано в 4-й лекции, эти звенья следующие: артикуляция, акустическая структура, непосредственно воспринимаемый образ, система языковых значений, система смыслового содержания и система речевых поступков. Поскольку необходимым элементом речевого поступка является речевая артикуляция, постольку на уровне поступочного звена речи происходит замыкание звеньев второсигнальной цепи высшей нервной деятельности в единое целое.

Именно речевой поступок определяет в конечном счете речевую артикуляцию и соответствующую акустическую структуру и непосредственно воспринимаемый образ речи. Уже самый первый крик новорожденного, с чего начинается становление меха-

языков второй сигнальной системы, является своеобразный "речевым поступком, информирующим окружающих о состоянии организма новорожденного. Тем более все в речи современного культурного человека определяется ее общественным характером; поэтому она может и должна быть рассмотрена как своеобразная система речевых поступков ее автора. Двигательное (артикуляционное) звено речи может быть названо базальным лишь в процессуальном, а не в коммуникативном плане, т.е. в плане физиологических механизмов, а не общественной обусловленности.

Именно общественный и физический характер человеческого поступка (действия) в его физиологическом выражении, как взаимосвязанная деятельность различных уровней корковой и подкорковой активности, определяет физиологический механизм второй сигнальной системы.

Следовательно, деятельность второй сигнальной системы покоится на деятельности первой сигнальной системы, но определяется коммуникацией и системой языка, а также содержанием общения, т.е. характером мысли, чувств и воли. Вот почему вторая сигнальная система главенствует над первой сигнальной системой.

В конечном счете необходимо описать коммуникативную природу речевой цепи в плане физиологическом, акустическом, перцептивном, языковом и смысловом. Только тогда и будет создана настоящая физиология второй сигнальной системы.

6. Подступом к решению этой грандиозной задачи, а может быть и некоторым шагом в этом направлении, будет следующее I).

I) При этом вначале возможно вести исследования физиологических механизмов устной речи.

1) Определение механизмов взаимодействия речевых (устно-речевых) анализаторов, как производящих, так и воспринимающих речь: двигательного и слухового. Это взаимодействие очевидно из целого ряда экспериментально-фонетических и экспериментально-психологических исследований. Например, всякое слушание устной речи сопровождается ее проговариванием (Н.И. Жинкин - 13, Н.А. Соколов - 14). Артикуляция фонем иностранного языка осуществляется по воспринимаемым образам соответствующих элементов родного языка (В.А. Артемов - 15, В.Х. Хоркевич - 19). Развитие речи начинается с установления связи между артикуляцией и слуховым эффектом (Тонкова-Ямпольская - 12) ¹⁾.

2) В общей проблеме физиологических механизмов взаимодействия двигательного и слухового анализатора должна быть выделена специальная тема о механизмах обратной связи в их взаимодействии. Понятие обратной связи (feed back) разработано современной теорией коммуникации. Как уже говорилось, оно означает возможность получать информацию о выполнении той или иной команды согласно программе, с целью исправления допущенных ошибок, т.е. с целью осуществления контроля управления.

Механизм обратной связи предполагает наличие эталона (правила), заранее запрограммированного. В нашем случае это правильный слуховой образ того или иного отрезка речи. У новорожденного такого эталона еще нет. Нет такого образа и

1) Примеры, как здесь, так и в последующем изложении могли бы быть значительно расширены.

у взрослого
и слуху
языка, т.е. в
с речью
двигательного
тери (языка), а
тель. Возникает
ления физиологиче
сом и иностранно
теренцировов и
тикуляции, соотв
деятельности 1)
3) Налич
сигнальной сист
ли, снижающие к
В физиологии вл
ды торможения в
тера. Особенно
ления речевых
денцев и детей
ми. Как извест
ной системы де
4) Изб
вание, как про
пов. Судя по
1) Принципом
лов называ
этой деяте
10-1937

у взрослого начинающего изучать иностранный язык; поэтому мы и слышим чужой язык соответственно особенностям родного языка, т.е. по правилам последнего.

В таком случае к высшей нервной деятельности новорожденного как бы подключается высшая нервная деятельность матери (няни), а изучающего иностранный язык поправляет учитель. Возникает необходимость и возможность изучения становления физиологических механизмов речевой артикуляции на родном и иностранном языке, в частности, изучения речевых дифференцировок и стереотипов, а также системности речевой артикуляции, согласно принципу ("конструкции" в высшей нервной деятельности I).

3) Наличие шумов и их маскировка в деятельности второй сигнальной системы. В технике связи шумами называются помехи, снижающие качество передачи информации по каналу связи. В физиологии второй сигнальной системы это всевозможные виды торможения как нормального, так и патологического характера. Особенно важно вскрыть механизмы торможения в становлении речевых механизмов в зависимости от условий жизни младенцев и детей ясельного возраста, воспитывающихся вне семьи. Как известно, в таких условиях развитие второй сигнальной системы детей существенно задерживается.

4) Избыточность артикуляции, ее постепенное структурирование, как процесс выработки динамических речевых стереотипов. Судя по данным Р.В.Тонковой-Ямпольской /12/, новорож-

I) Принципом конструкции в высшей нервной деятельности И.П.Павлов называл системность, целостную структурированность этой деятельности.

денный еще не имеет коркового управления органами артикуляции. У него еще нет собственно речевой артикуляции. Но так как артикуляционный аппарат у человека в некоторой его части является в то же время и аппаратом питания и дыхания, и так как артикуляционная информация может носить не языковой характер, то речевой аппарат новорожденного управляется подкоркой. Это управление возбуждает аппарат в целом, никак еще не дифференцируя его движение по языковой системе речи. Не следует забывать, что по латини *articulus* — означает часть, ветка, член (куста винограда). Такого расчленения, а следовательно, и коркового управления в артикуляции речевого аппарата новорожденного еще нет. Поэтому фонированный им крик содержит адекватную подкорковую, висцеральную информацию об органическом состоянии новорожденного, но акустическая структура крика по отношению к системе фонем и интоном языка чрезвычайно избыточна.

Развитие речевой артикуляции есть формирование ее коркового управления, иначе говоря, развитие ее как индикатора второй сигнальной системы, если иметь ввиду возможность изучения законов второй сигнальной системы через электроакустический анализ речи, как эффекта артикуляции. Это развитие состоит в дифференциации артикуляции по составу различительных признаков фонем и интоном родного языка и в интеграции этих элементов в структуры фонем и интоном, и, что особенно важно, в интеграции последних в звуковую систему родного языка.

Этот аналитико-синтетический процесс становления второй сигнальной системы обусловлен анатомической готовностью артикуляционного аппарата новорожденного начать принимать кор-

ковое управление I).

Взрослые пробуждают условно-рефлекторные связи второй сигнальной системы путем адекватного ответа на крики новорожденного, которые являются подкорковыми информаторами, т.е. безусловными рефлексами.

Крики новорожденного привязываются взрослыми к ассоциации: мое состояние — реакция окружающих, влияющих на мое состояние. Об этом писал еще К.Д.Ушинский /20/.

Но очень быстро процесс формирования второй сигнальной системы становится более сложным. Дело в том, что ребенку незачем самому устанавливать условно-рефлекторные связи между артикуляциями и предметами (явлениями) реального мира, как равно ему не приходится и изобретать эту человеческую способность. Это сделали люди до его рождения и сделали многие тысячи лет тому назад. Система языка замечательна тем, что она есть именно система, соотношенная к действительности. Физиологической основой формирования системы языка служит второсигнальная система высшей нервной деятельности. Ребенок не создает этой системы, а усваивает ее. Вот почему действительно речь не всегда условный рефлекс даже тогда, когда вырабатываются ее корковые механизмы: "здесь процесс иной". Но какой — мы еще не знаем. Вторая сигнальная система развивается у ребенка не просто как система реакции на слова, а как система механизмов владения действительностью через систему языка. А эту систему он образует не заново, т.е. не

I) Положения данного параграфа основываются на исследовании, проводимом Р.В.Тонковой-Ямпольской в нашей Лаборатории, совместно с Львовским НИИ охраны материнства и детства.

условно — рефлексивно, так как она уже создана предшествующей историей его народа.

Поэтому корковое управление артикуляцией совершается не только в зависимости от ситуации общения, но и от системы языка. Даже усвоив только какую-то часть этой системы, ребенок приобретает возможность как бы приоткрыть ее внутренние законы. Это обозначает, что он приобретает возможность самому творить сигналы второй нервной системы по системе родного языка. Таковы неологизмы детей, так хорошо собранные и описанные Корнеем Чуковским /21/.

Все это говорит о том, что процесс становления коркового управления артикуляцией очень сложен, он начинается с условно-рефлекторных связей, но очень скоро становится более сложным процессом. Его индикатором и является артикуляция и ее физический эффект — акустическая структура, а также воспринимаемый образ речи (фонем, интонаций, слов и т.п.).

Все это должно составить предмет завлекательных и сложнейших физиологических исследований, чем и занимается у нас Р.В.Тонкова-Импольская, а за рубежом некоторые американские и японские авторы.

5) Наличие инвариантных и вариативных планов в деятельности второй сигнальной системы. Люди говорят с целью общения. Это означает, что речевые сигналы должны быть адекватно восприняты и поняты, т.е. их производство должно подчиняться каким-то правилам. Система этих правил (фонетических, лексических, грамматических и стилистических) и образует тот или иной язык.

Вместе с тем речь на любом языке чрезвычайно избыточна,

т.е. имеет очень много внеязыковых характеристик, которые однако входят в одну и ту же артикуляцию, вплетенные как внеязыковые акустические элементы в акустические структуры фонем и интоном языка. Говоря проще, мы не только сообщаем нечто по правилам языка, но и информируем собеседника о нашем поле, возрасте, типе высшей нервной деятельности, физическом и психическом состоянии в данный момент и т.д.

Если обсуждается вопрос о становлении второй сигнальной системы, т.е. о корковом управлении речевой артикуляцией, а не о выражении в речи вегетативных, подкорковых, т.е. внеязыковых информации, то ищутся и находятся общие признаки артикуляции (акустических структур речи), свойственные всем говорящим на данном языке, иначе говоря, ищутся и определяются языковые инварианты в весьма вариативной от человека к человеку артикуляции (акустическом образе).

Как показали спектральные и интонографические исследования, языковой инвариант характеризуется структурой вторичных акустических признаков (В.А. Артемов - 22, А.А. Хачатрян - 23, Л.П. Блохина - 24, А.М. Арамян - 25 и многие другие), т.е. отношением между акустическими признаками, а не отдельными акустическими признаками как таковыми.

Следовательно, вторая сигнальная система действительно опирается на первую сигнальную систему, но реагирует не на непосредственные физические раздражители, а на их относительные системы, даже если иметь в виду сам речевой сигнал. Исполнительным аппаратом второй сигнальной системы, служащим для идентификации слуховых образов сегментов речи, является не Кортиев орган, а особые относительные системы (конструкции) возбуждений в корковой области речевых анализаторов. При чем

реактивная способность этих возбуждений обусловлена их системностью, в частности, их семантической (сигнальной) противопоставленностью другим относительным структурам (конструкциям).

Все остальное в речевом сигнале носит вариативный характер, при чем эта вариативность настолько ярко выражена, что по существу речь каждого из нас уникальна. Мало того, каждый из нас не может повторить даже того, что он уже один раз сказал, разумеется, если иметь в виду оттенки артикуляции и мысли. В поток речи можно войти только один раз.

Следовательно нужно искать физиологические механизмы инвариантного и вариативного в корковом и подкорковом управлении артикуляцией.

6) Это возможно по закону репрезентативности и индикативности артикуляции (акустической структуры) по отношению к физиологическим механизмам второй сигнальной системы. Как нам кажется, в этом плане наших рассуждений мы непосредственно продолжаем путь И.П.Павлова.

Вся гениальная простота и научная продуктивность Павловской методики условных рефлексов состояла в том, что он рассматривал данную собаку, как репрезентанта (типичного представителя) класса собак, а ее слюноотделение (в определенных условиях), как индикатор ее высшей нервной деятельности.

Вот почему исследования И.П.Павлова не носили статистического характера и обходились без хирургического вмешательства в работу полушарий головного мозга.

Мы также рассматриваем данного человека (новорожденного, младенца, ребенка, взрослого), как репрезентанта всего

коллектива (народа), говорящего на данном языке и мы также рассматриваем акустические особенности речевой артикуляции, как индикатор физиологических механизмов образования и действия языковых инвариантов и речевых вариантов. Только для этой цели должны быть взяты испытуемые из семьи, говорящей на правильном языке данного народа, или испытуемые, сами говорящие правильно на данном языке, для которых данный язык является родным. Мы должны создавать такие условия опытов, в которых было бы возможно через речевые варианты добираться до языковых инвариантов. Это прекрасно делает современная экспериментальная фонетика и психология речи /10, 30/.

Из изложенного очевидно следующее —

а. Вторая сигнальная система в конечном счете определяется характером и условиями общения посредством языка, т.е. носит коммуникативный характер.

б. Начальный этап становления второй сигнальной системы носит условно-рефлекторный характер.

в. Очень быстро физиологические механизмы второй сигнальной системы становления более сложными механизмами коркового управления артикуляцией по системе языка.

7. Изложенный фактический материал говорит о том, что физиологические закономерности производства устной речи, ее артикуляция изучены еще очень мало ¹⁾. Тем ценнее извлечь из него все существенное для психологии и методики обучения иностранным языкам.

Прежде всего становится очевидно, что любое механическое запоминание языковых форм устной речи, оторванное от процесса общения людей посредством языка, не может быть фи-

1) Психологические закономерности распознавания устной речи будут рассмотрены в следующей лекции.

физиологически оправдано, так как устная речь и в процессе научения ей, а тем более в процессе пользования ей, не является условным рефлексом. Это очень сложный акт речевого поведения, самый сложный акт коммуникации посредством языка ¹⁾. Речевая артикуляция носит условно-рефлекторный характер лишь на самом начальном этапе овладения речью на родном языке, но как только возник первый речевой сигнал, так тотчас же младенец овладел не только условно-рефлекторной связью артикуляции и поведения, но и самой способностью создавать эту связь соответственно условиям и задаче поведения.

Пройдет какое-то время и ребенок на этой основе начнет делать ошибки в своей речи и создавать новые слова и "выдумывать" их лексические и грамматические формы, соответственно условиям и задачам общения с окружающими людьми посредством родного ему языка.

Связь языка и мышления опосредована действительностью. Еще никто не видел ребенка, который преднамеренно запоминал бы слова родного языка, как это делает взрослый, изучая иностранный язык. Ребенок учится называть словами родного языка предметы окружающего его мира, а фразами доводить до сведения окружающих свои намерения и распознавать намерения других людей. Ребенок учится посредством языка решать ту или иную задачу своей жизни.

Мы, конечно, далеки от мысли, что иностранному языку нужно учиться аналогично овладению родным языком. Но совершенно очевидно, что физиологически любая речь является про-

¹⁾ В 10-й лекции будет дано современное понимание речевой деятельности.

дуктом второй сигнальной системы высшей нервной деятельности человека. Это означает, что в физиологическом плане слова замещают вещи реального бытия и поступки живых людей, что психологически называется репрезентацией. Слова-репрезентанты (заместители) вещей реального мира, а не только языковые оболочки понятий о них. И при обучении иностранному языку нужно раскрывать значение слов, т.е. соотносить их с обозначаемыми ими вещами и явлениями реального мира, а не учить мысленно раскрывать содержание выражаемых ими понятий, хотя когда-то и это нужно делать. Обучение устной речи, согласно Павловскому учению о второй сигнальной системе высшей нервной деятельности, должно быть влечено в акты коммуникации. Вот почему так незаметно дети овладевают родным языком и вот почему лучше всего учиться иностранному языку в стране изучаемого языка.

А если нам приходится это делать вне страны изучаемого языка, то физиологически (как и психологически) это нужно делать в условиях коммуникативных моделей общественной жизни страны изучаемого языка. Это означает, что учащиеся, обучаясь говорить на иностранном языке, и должны говорить на нем, а не просто запоминать языковые правила этого говорения. I)

Тем бессмысленнее учить изолированные слова, путем образования механической ассоциации между значением слова род-

I) Вопрос о взаимосвязи речевого действия и языкового правила в таких условиях будет обсужден в 8-й и 9-й лекциях.

ного и корреспондирующего ему слова иностранного языка I).

Итак первый основной вывод из данной лекции состоит в том, что речь не условный рефлекс, а сложный акт коммуникации посредством языка.

Второй вывод из данной лекции тесно примыкает к первому. Он говорит о том, что овладение устной речью на родном и иностранном языке опосредовано не только коммуникацией, но и самой системой языка. Намубедительнейшее доказательство этому мы находим в исследованиях Р.В.Тонковой-Ямпольской /12, 27, 28/, а также в практике обучения иностранным языкам, о чем мы писали неоднократно /10/.

Артикуляционный аппарат человека может производить звуки в большем количестве, чем это требуется для его родного или какого-либо иностранного языка. Эти звуки могут производиться сильнее, чем это бывает в языке и с большей скоростью или длительностью, чем это принято в современных языках. Овладение речью и есть процесс ограничения этих возможностей. Выражаясь по современному, процесс овладения речевой артикуляцией есть процесс освобождения этой артикуляции от избыточности, содержащейся в ней информации, ее ограничения системой языка.

То же самое относится и к структурированности речевой артикуляции. Вначале у младенца она довольно аморфна и даже, по словам Р.В.Тонковой-Ямпольской /12/, производит впечатление (по спектрограммам и нитинограммам) никак неоформленной хаотичности. Постепенно образуются относительные структу-

I) Н.С.Сыртланова экспериментально показала бессмысленность такого усвоения значения слов иностранного языка /29/.

ры артикуляции (и физических свойств, особенно вторичных) ¹⁾ по системе данного языка. Ребенок мало-по-малу научается производить артикулированный, т.е. расчлененный поток речи, его фонемы и интоны, т.е. овладевает артикуляцией звуковой системы языка.

Другое опосредование развития речи системой языка состоит в образовании лексических и грамматических единиц и форм речи. У ребенка имеется склонность к словотворчеству, прекрасно подмеченное Корнеем Чуковским /21/. В связи с этим, ребенок на первый взгляд, делает очень много грамматических, в частности, синтаксических ошибок. Но это вовсе не ошибки, а изжитие лексической и грамматической избыточности его речи. Такие слова и такие грамматические формы были бы вполне возможны, но они не вошли в состав языка, поэтому ребенок их образует и затем отбрасывает под влиянием системы языка. Вот почему живая устная речь не может быть синтаксически абсолютно правильной. Это прекрасно подметил еще А.С.Пушкин, сказав:

"Как уст румяных без улыбки,
Без грамматической ошибки
Я русской речи не люблю".

Так или иначе, физиология речи говорит о том, что развитие речи состоит в ее структурировании по системе языка, в изжитии ее фонетической, лексической и грамматической избыточности.

Отсюда ясно физиологически (а не только психологически) обоснованное требование обучать говорить на иностран-

¹⁾ См. 4-ую лекцию.

ном языке, сочетая речевое действие с языковым правилом. Как уже было сказано, рассмотрению этого вопроса специально отводятся 8-ая и 9-ая лекции.

Третий вывод из материала данной лекции состоит в том, что работа механической памяти при обучении речи на иностранном языке могла бы быть передана машинам обучения, всевозможным лексическим и грамматическим машинам-справочникам, особенно если бы они могли выдавать справки устно на устные же вопросы. Это было бы возможно потому, что для коркового управления речью существенно не повторение, а системность. Важно, например, раскрыть значение слова, соотнеся его со всеми теми предметами и явлениями, которые это слово замечает, а вовсе не число повторений какой-либо случайно вываченной из языка связи этого слова с случайным предметом.

Это относится и к грамматическим формам и синтаксическим структурам речи. Например, бессмысленно 500 раз повторять форму дательного падежа единственного числа не уразумев семантической системы падежей немецкого языка.

Четвертый вывод из данной лекции — это отрадный факт полного совпадения в понимании механизмов производства речи между современной психологией и современной физиологией. То же самое будет наблюдаться и в последующих лекциях, в частности, в следующей лекции о восприятии и понимании речи.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. И.П. ПАВЛОВ Полное собрание сочинений, т. IV,
Изд-во АН СССР, М.-Л., 1951.
2. Павловские среды, т. I, Изд-во АН СССР, 1954.
3. Павловские среды, т. II, Изд-во АН СССР, 1955.
4. Павловские среды, т. III, Изд-во АН СССР, 1956.
5. Н.И. КРАСНОГОРСКИЙ Новейшие данные по физиологии рече-
вой деятельности. Журнал выс-
шей нервной деятельности, т. IV,
вып. 4, 1956.
6. Н.И. КАСАТКИН Журнал высшей нервной деятель-
ности, т. V, вып. 4, 1957.
7. М.М. КОЛЬЦОВА О формировании высшей нервной
деятельности ребенка, Медгиз,
1958.
8. А.И. КЛИМОРИН К возрастной физиологии упро-
щенной речевой цепи. Доклад на
XX совещании по проблемам выс-
шей нервной деятельности, Ленин-
град, 1963.
9. Н.А. КРЫШОВА, и
 К.М. ШТЕЙНГАРТ Изучение некоторых временных по-
казателей рече-двигательного ана-
лизатора при нарушении речи. Док-
лад на XX совещании по проблемам
высшей нервной деятельности, Л.-д.,
1963.
10. В.А. АРТЕМОВ Экспериментальная фонетика, Изд-во
Л.-ры на ин. языках, М., 1956.

11. В.А. АРТЕМОВ

Экспериментальная фонетика за 40 лет. Уч. записки I-го МГПИИЯ "Экспериментальная фонетика и психология речи", т. ХУШ, Изд-во МГУ, М., 1960.

12. Р.В. ТОНКОВА-АМПОЛЬСКАЯ

К вопросу изучения физиологических механизмов речи. Журнал высшей нервной деятельности, т. XII, вып. I, 1962.

13. Н.И. ЖИНКИН

Механизмы речи. Изд-во АПН. М., 1958.

14. Н.А. СОКОЛОВ

Динамика и функция внутренней речи (скрытой артикуляции) в процессе мышления. Известия АНН, II3, Мышление и речь. М., 1960.

15. В.А. АРТЕМОВ

Курс лекций по психологии. Издание ХГУ. Харьков, 1958.

16. З.М. ЦВЕТКОВА

Сравнение имитационного и аналитического способов введения звуков английского языка. Уч. зап. I МГПИИЯ, т. I. "Экспериментальная фонетика и психология в обучении иностранному языку". М., 1940.

17. О.С. ГОРОДЕЦКАЯ

Сравнение имитационного и аналитического способов введения звуков французского языка. Там же. Сравнение аналитического и имитативного способов введения звуков немецкого языка. Уч. зап. I-го МГПИИЯ, т. УI. "Эксперимен-

18. М.А. АРЕНБЕРГ

19. В.А. АРТЕМОВ

20. В.А. АРТЕМОВ

21. КОРНЕЙ ЧУКОВСКИЙ

22. В.А. АРТЕМОВ

23. А.А. ХАЧАТРИАН

24. Л.П. БЛОХИНА

25. А.М. АРАМЯН

26.

19. В.Х. ХАРКЕВИЧ

тальная фонетика и психология речи", Изд-во МГУ, М., 1953.

Психологические вопросы обучения произношению на иностранном языке. Там же.

20. В.А. АРТЕМОВ

К.Д. Ушинский о языке и мысли и об изучении иностранных языков. Сб. "Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам". Учпедгиз, М., 1947.

21. КОРНЕЙ ЧУКОВСКИЙ

От 2-х до 5-ти. II издание. М., 1956.

22. В.А. АРТЕМОВ

Спектры фонем русского языка и их использование для машинного воспроизведения речи. Уч. зап. I-го МГПИИЯ, т. XX, "Экспериментальная фонетика и психология речи". Изд-во МГУ, 1960.

23. А.А. ХАЧАТРЯН

Сравнительный анализ гласных армянского и английского языков. Изд-во ЕГУ, Ереван, 1963.

24. Л.П. БЛОХИНА

Спектральный анализ гласных нелабиализованных переднего ряда в немецком языке. Канд. дис. М., 1956.

25. А.М. АРАМЯН

Экспериментально-фонетическое исследование и классификация гласных фонем армянского языка. Канд. дис. М., 1957.

26.

26. Р.Р. КАСПРАНСКИЙ Спектральный анализ носовых согласных немецкого языка. Канд. дисс. М., 1964.
27. Р.В. ТОНКОВА-ЯМПОЛЬСКАЯ К вопросу о механизмах становления речи. Доклад на XX-ом совещании по проблемам высшей нервной деятельности. Ленинград, 15-20 апреля 1963 г.
28. Р.В. ТОНКОВА-АМПОЛЬСКАЯ К вопросу о становлении речи. Доклад на У-ом Международном Конгрессе по фонетическим знаниям. Мюнстер, 16-23 августа 1964.
29. Н.С. СЫРТЛАНОВА Зависимость запоминания слов иностранного языка от способа раскрытия их значения. Тезисы докладов на совещании по психологии 1-6 июля 1955. Изд-во АПН, М., 1955.
30. В.А. АРТЕОМОВ Психология речи за 40 лет (1917-1957). Уч. зап. 1-го МГПИИЯ, т. XX, "Экспериментальная фонетика и психология речи", Изд-во МГУ, М., 1960.

ВОСПРИЯТИЕ И ПОНИМАНИЕ РЕЧИ

Восприятие и понимание речи является одной из сторон процесса коммуникации посредством языка. В этой области произведено много экспериментально-психологических и экспериментально-фонетических исследований, как за рубежом, так и у нас, в частности, и в Лаборатории экспериментальной фонетики и психологии речи, объединяющей исследования кафедры психологии и кафедр фонетики английского, французского и немецкого языков, а также кафедры русского языка I-го МГУИЯ.

За последние десятилетия практика жизни, народнохозяйственная и учебная, поставила перед психологией и физиологией высшей нервной деятельности во всей важности и сложности problemu распознавания речи. Дело в том, что создались условия, в которых адекватное распознавание речи оказалось чрезвычайно затруднительным, например, при очень больших производственных шумах, на больших высотах или же в каких-либо других обстоятельствах. Практика устного синхронного перевода выдвинула вопрос об аудировании, т.е. об адекватном распознавании устной речи в специальных условиях. Радио, звуковое кино, телефон и телевидение также предъявили свои права на знание законов восприятия и понимания речи при ее телепередаче. С особой остротой встал также вопрос о возможности правильного распознавания устной речи при научении практическому владению иностранным языком.

Возник ряд новых вопросов психологии восприятия и понимания речи. Мы не имеем места и надобности дать здесь более или менее исчерпывающие рассмотрения всех этих вопросов. Естественно, мы остановимся только на тех из них, которые имеют не-

посредственное отношение к психологии и методике обучения иностранным языкам.

Это следующие вопросы: 1. физические свойства и воспринимаемые качества речи; 2. распознавание языковых значений и смыслового содержания речи; 3. распознавание звуковых особенностей; 4. распознавание звуков языка /фонем/; 5. распознавание речевой интонации; 6. восприятие слов; 7. восприятие и понимание предложений и фраз; 8. восприятие и понимание связной речи /текста/.

Рассмотрим эти вопросы.

1. Физические свойства и воспринимаемые качества устной речи

На основе экспериментальных данных мы предположили /1,2/, различать физические свойства и воспринимаемые качества устной речи, а первые подразделять на первичные и вторичные.

К числу первичных физических /акустических/ свойств речи относятся: число колебаний основного тона, интенсивность, общая произносительная энергия и время.

Вторичные физические свойства речи составляют: частотные, силовые и временные диапазоны, интервалы и уровни, а также спектры гласных и согласных фонем.

Первичные физические свойства речи не существенны для ее языковых особенностей и смыслового содержания. В самом деле, значение слова останется одним и тем же, независимо от того, кто его произнесет — женщина или мужчина, т.е. оно не зависит от числа колебаний основного тона. Значение слова также не изменится, произнесут ли его сильным или слабым голосом, быстро или медленно. Эти положения относятся также к грамматическим формам и синтаксическим конструкциям речи.

Вторичные же физические свойства речи весьма существен-

ны для распознавания ее языковых значений и смыслового содержания. Например, интонация русского вопроса без вопросительного слова отличается от интонации собственно повествования большим частотным и силовым диапазоном, большим интервалом, а также частотным и силовым уравнениями при значительном увеличении длительности главноударного слога. В интонации вопроса все эти вторичные физические свойства выражены значительно ярче, чем в интонации собственно повествования. Точно также различие в смысловом содержании предложения, разумеется, не в предметном, а в формально-логическом содержании — эти различия выражаются в изменении вторичных физических свойств интонации. Например, категоричность суждения имеет другие вторичные физические характеристики, чем сомнения.

К числу воспринимаемых качеств речи относятся: высота /не частота!/ основного тона, громкость, ударение, длительность, музыкальные интервалы, тембр, паузы, ритм, темп, членение на синтагмы и некоторые другие.

Воспринимаемые качества речи не накладываются механически на ее физические свойства. Их взаимоотношения опосредованы языковыми значениями и смысловым содержанием речи.

Как ясно из предшествующих лекций, языковые значения речи подразделяются на значения фонетические, лексические, грамматические и стилистические, известные как значения фонемы, морфемы, слова, словосочетания и предложения. При этом языковое значение фонемы носит, так сказать, подсобный характер, поскольку фонемы только способствуют различению значения слов и их грамматических форм.

Смысловое содержание не ограничивается мыслями, а дополняется чувствами и волей. Как справедливо полагает теория ком-

муникиции /3/, в процессе общения посредством различных сигналов, в том числе и посредством языка, по линии связи непосредственно передаются эти сигналы, образующие ту или иную их систему, называемую кодом, а не мысли, чувства и воля.

Это очень существенное положение современной науки, заставляющее нас отказаться от обидного представления о том, что будто бы, разговаривая с другим человеком, или посылая ему письмо, мы непосредственно передаем ему наши мысли, чувства и желания.

Непосредственно через воздушную среду или по линии связи, а также при помощи письма и затем путем воздействия на уши или глаза и через них на мозг и артикуляционный аппарат адресата мы передаем только физические сигналы языка. И получивший эти сигналы еще должен преобразовать их в мысли на основе знания системы значений соответствующего языка и жизненного опыта. Доказательство этому очень простое: стоит только заговорить с человеком или передать ему письмо на неизвестном ему языке, как тотчас же станет очевидным, что сам по себе акустический /или оптический/ сигнал языка с его физическими свойствами непосредственно еще не содержит языкового значения. Это значение должно быть привнесено в сигнал или раскрыто в нем на основе усвоения системы значений данного языка, служащего своеобразным кодом наших мыслей посредством этого языка.

Доказательством же положения о том, что само по себе физические сигналы языка не содержат в себе и непосредственно воспринимаемых мыслей, служит факт непонимания детьми смыслового содержания речи взрослых или недостаточное понимание не специалистами речи специалистов в какой-либо области науки или техники. Смысловое содержание привносится в языковые сиг-

налы каждым из нас в результате жизненного опыта.

Языковое значение и смысловое содержание не просто, не механически вкладываются в физический сигнал, а преобразуют его, делая его звучащей материей языка, т.е. позволяют воспринять в этом сигнале то, что не воспринимается в акустически корреспондирующем простом физическом сигнале. Акустическое звено речи по правилу преобразования диалектически переходит в воспринимаемое. Например, в опытах И.С.Селезневой /4/ аудиторам для слухового анализа предъявлялись два однозначных по физическим свойствам речи сигналов /250 гц, 7,5 и 200 мс/: /--- -- -- / И /на ка па ла/. В физическом звуко-ряде увеличение интенсивности одного из его членов создавало эффект увеличения его громкости, а в речевом звуко-ряде эффект ударения. В физическом звуко-ряде одновременно увеличение числа герц, интенсивности и времени какого-либо из членов звуко-ряда изменяло его высоту, громкость и длительность, а в речевом звуко-ряде создавало эффект ярко выраженного ударения. Соответственно этому, испытуемые слышали или /накапа-ла/, или /накапала/.

В другой серии опытов И.С.Селезневой одной из задач испытуемых было указать на каком слоге русского слова стояло ударение. Испытуемые не знали, что все слоги слова физически были однозначными /240 гц, 40 200 мс./. В слове /наламала/ русские испытуемые в таких условиях отчетливо слышали ударение на слоге /ма/, а испытуемые вовсе не знавшие русского языка, никакого ударения не воспринимали. Ударение, как показатель лексического значения слова, в данном случае вовсе не бы-

I/ Ряд последовательных звуков от генератора.

ло дано в его физическом выражении, а было привнесено в распознавание физического сигнала лицом, воспринимающим этот сигнал.

Аналогичные явления мы наблюдали недавно в опытах М.Г.Каспаровой /5/. Она изучала и изучает процесс восприятия речевой паузы. Из целого ряда других исследований нашей Лаборатории было известно, что воспринимаемая речевая пауза не всегда совпадает с физическим перерывом голоса, а его перерыв не всегда воспринимается как пауза. М.Г.Каспарова и поставила перед собой задачу изучить закономерности восприятия перерывов, как временных интервалов, в речевом и неречевом сигналах и дополнительно дать анализ тех случаев, когда пауза воспринималась при непрерывном звучании сигнала.

Оказалось, что качество восприятия перерывов в физическом сигнале в диапазоне от 3 до 150 м/сек. является функцией их длительности. Перерыв от 3 до 25 м/сек. воспринимается как "щелчок", от 25 до 100 м/сек. — как "перерыв", от 100 до 150 м/сек. — как "пауза".

В речевом сигнале перерывы в 25, 50 и даже 100 м/сек., неоправданные семантически или по смысловому содержанию, некоторыми испытуемыми вовсе не были восприняты /51%, 34% и 18% невосприятия/. Даже интервалы в 200 м/сек. в слове как бы маскируются и воспринимаются как перерывы только в 28% случаев. Интервалы той же длительности в речевых сигналах, допускающих прерывание, воспринимаются адекватно.

Восприятие паузы во фразе определяется не столько ее физическими характеристиками, сколько смысловым содержанием.

Следовательно, интервалы, которые воспринимались в физическом сигнале в 100% случаев вовсе не воспринимаются в речевом сигнале, если прерывают его в местах, не предусмотренных

системой языка и смысловым содержанием речи.

Таким образом и исследование М.Г.Каспаровой убедительно показало, что системы языка и смысловое содержание речи преобразуют физические свойства сигнала в его воспринимаемые качества. Исследование М.Г.Каспаровой интересно также и тем, что в нем сделана попытка показать физиологические механизмы этого преобразования.

2. Распознавание языковых значений и смыслового содержания речи

Если речевой сигнал сам по себе в структуре своих физических свойств непосредственно не содержит языковых значений и смыслового содержания, то, естественно, возникает вопрос, как же возможно на основе такого сигнала реконструировать аудитору языковые значения и смысловое содержание речи собеседника, как возможно преобразовать физический языковой сигнал в сообщение? Выражаясь традиционно, как возможно в таких условиях понимание речи собеседника?

Еще раз напомним, что семантика речи это область ее языковых значений, а смысловое содержание речи это область представлений, понятий, суждений и умозаключений. Например, пары предложений:

"Выпал дождь, стало сыро",

"Выглянуло солнце, стало сухо"

■

"Выпал дождь, стало сухо",

"Выглянуло солнце, стало сыро"

семантически однозначны, так как имеют один и тот же фонетический, лексический, морфологический и синтаксический состав. Однако их смысловое содержание совершенно различно. Мысли, высказываемые в первой паре предложений, отвечают истинному по-

логичности вещей, а сообщаемое во второй паре предложений ложно.

Как уже говорилось, фонема семантически служит средством различения значений слов и их грамматических форм. В этом и состоит ее своеобразное языковое значение.

Языковым значением, иначе говоря, семантикой слова является его отнесенность к предметам и явлениям действительности. Словами мы обозначаем предметы и явления; слова их замещают в процессе мышления посредством языка, служат их репрезентантами, являются стимулами второсигнальной системы в высшей нервной деятельности человека.

Языковое значение, иначе говоря, семантика предложения заключена в его отнесенности к какому-либо речевому поступку. Пользуясь повествовательными предложениями, мы рассказываем, сообщаем, отвечаем, называем или объявляем что-то. Пользуясь вопросительными предложениями, мы спрашиваем, или как бы спрашиваем /риторический вопрос/, переспрашиваем, удостоверяемся и т.д. В процессе мышления конкретные предложения /фразы/ замещают речевые поступки, служат их репрезентантами. Они могут быть репрезентантами любых процессов, происходящих в действительности.

В смысловом содержании речи нужно различать два тесно между собой связанных плана: предметный и формально-логический. Например, предложения: "Человек идет", "Ветер дует", "Суп варится" различны по предметному содержанию, но идентичны по формально-логическому признаку, так как все они несут информацию о каком-то процессе действительности в форме утвердительного общего суждения. Их можно и произнести идентично, например, с интонацией сообщения или ответа, с интонацией категорической уверенности или проблематичного сомнения.

Представленный план мысли дан нам в виде представлений и понятий; их своеобразным переносчиком служит значение слова и само слово, как звуковая структура. Формально-логический план мысли дан нам в виде суждений и умозаключений; их своеобразным переносчиком служит значение предложения: категорическое утверждение или отрицание, отнесение причины и следствия, предположения и т.д., каждый раз выраженное интонационно, т.е. имеющее своеобразную акустическую структуру.

На уровне лексики довольно трудно непосредственно увидеть указанные различия и взаимосвязь значения слова и содержание корреспондирующего ему понятия. Хотя каждому, склонному к наблюдениям за речью, должно быть ясным, что, например, дети довольно быстро усваивают значения многих слов, но очень долго не имеют корреспондирующих им понятий. Иначе говоря, дети быстро научаются называть словами предметы, но им нужно немало времени, чтобы усвоить понятия этих предметов. Если говорить откровенно, то подавляющее большинство взрослых людей, даже прожив долгую жизнь, так и не овладевают понятиями всех вещей и явлений окружающей их действительности, а называть эти предметы правильно умеют.

На уровне конкретного предложения /фразы/ указанное выше соотношение языковых значений и смыслового содержания речи становится более прозрачным и именно благодаря тому, что фраза произносится, т.е. приобретает некоторые акустические свойства. Примеры этому были приведены выше.

Итак, интересующий нас вопрос состоит в том, как возможно в таких сложных условиях адекватное восприятие и понимание речи, адекватное ее распознавание, т.е. раскрытие ее языковых значений и смыслового содержания? Иначе говоря, как возможно преобразовать физический /акустический/ речевой сиг-

нал в сообщение?

Это возможно прежде всего благодаря репрезентативной природе речевого сигнала на основе правил препрезентации и индикации звеньев коммуникативной цепи речи.

Следует обратить внимание на тот факт, что уже животным свойственно не только непосредственное, но и сигнальное отношение к действительности. Заяц страшится медведя не только тогда, когда он попадает в лапы медведя, но и тогда когда обоняет на лесной тропинке его следы. Собаку можно научить исполнять различные действия на всевозможные слуховые, зрительные, тактильные и другие стимулы.

И.П.Павлов назвал эту сигнализацию действительности первой сигнальной системой высшей нервной деятельности животных, она носит чувственный и непосредственный характер. Первосигнальное распознавание действительности полностью сохраняется и у человека. Однако для человека основным становится ее второсигнальное, репрезентативное, семантическое распознавание, носящее абстрактный характер, опосредованное системой языка. По-просту говоря, человек стал называть и медведя и его следы на лесной тропинке. Для этой цели было необходимо приметное свойство вещи /явления/ освободить от ситуативной связанности, сделать его заместителем, репрезентантом весьма многих вещей, одинаково обладающих этим приметным свойством. В силу этого приметное свойство пришлось обозначать /называть/ физически легко переносимым знаком, могущим служить сигналом этого свойства в любых условиях. Таким сигналом стал звук человеческого голоса. Естественно, это был уже сигнал сигнала. Вот почему И.П.Павлов эти человеческие сигналы предметов и явлений называет вторыми сигналами, а осуществляемую при их помощи высшую нервную деятельность второсигнальной системой действительности. Ими человек стал

называть предметы и явления, они стали их обозначать, т.е. стали языком. Физически слово языка "медведь" такой же акустический сигнал, как и рев медведя, однако слово "медведь" является репрезентантом всякого медведя, а рев данного медведя говорит только сам за себя. Слово как сигнал сигнала ситуативно свободно, а непосредственно данное физическое свойство предмета, как его сигнал, ситуативно связано. Первое высвобождает абстрактное, а второе конкретное мышление.

Итак, языковой сигнал является репрезентантом действительности, замещающим и обобщающим ее свойства, существенные для человека и познаваемые им с целью удовлетворения своих материальных и духовных потребностей, с целью познания и преобразования природы и общества.

В таком плане физические сигналы становятся носителями общественных отношений и образуют систему.

А если так, то, воспользовавшись правилом индикации, возможно судить об этих отношениях и о системе языка по электроакустическому анализу физических характеристик речи или на основе воспринимаемого образа речи. Первое делает специалист по экспериментальной фонетике и психологии речи, второе осуществляет любой из нас в изустном общении с другими людьми, научившись этому в школе. Именно таким путем мы и раскрываем языковые значения и смысловое содержание речи. Например, мы понимаем, что нас спрашивают, а не приказывают нам и делаем это на основании восприятия интонационных особенностей речи. О чем именно нас спрашивают или что нам приказывают мы распознаем на основе словарного состава речи. Все это человек учится в семье и школе; он не рождается с готовым знанием какого-либо языка. Поэтому и при обучении иностранному

языку нужно идти тем же путем, т.е. на основе правила репрезентации связывать звукокомплексы речи на чужом языке с действительностью, системой языка, а также с мыслями, чувствами и волей, а на основе правила индикации через анализ звучащей речи судить о системе языка, мыслении и об отношении к действительности людей, говорящих на данном языке.

3. Распознавание звуковых особенностей речи

Как уже говорилось, речевой сигнал, как воспринимаемый образ, сам по себе непосредственно не содержит ни языковых значений, ни смыслового содержания, а является лишь их переносчиком. Поэтому, если языковые особенности речи соответствуют ее смысловому содержанию, то человек, не являющийся специалистом в какой-либо области, как правило, не замечает языковых, в частности, звуковых особенностей речи. Это обнаружено в очень многих исследованиях ЛЭФИПР, в частности, в опытах В.И.Ильиной /6/, З.И.Клычковой /7/, и Е.К.Селицкой /8/.

Следовательно, воздействие на Кортиев орган речевого сигнала еще недостаточно для его распознавания, хотя последнее и невозможно без этого воздействия. Распознавание речи осуществляется корковым отделом высшей нервной деятельности и осуществляется по системе языка, а также на основе смыслового содержания речи.

Вместе с тем, распознавание смыслового содержания речи, в случае достаточного знания языка и наличия знаний, осуществляется. Следовательно, оно носит в таком случае первично-синтетический характер, что является одной из психологических основ возможности подражательного усвоения иностранного языка в той или иной его части.

Если же почему-либо в устной или в письменной речи нарушается соответствие языковых особенностей ее смысловому со-

Звук речи воспринимается, а как фонемы, т.е. значения слов и их грамматическое значение в каком-либо языке воспринимаются как фонемы, при этом звук, имеющийся в русском языке, может быть не противостоят в русском языке нет словесного характера, в другом языке не имеют. Например, в /1/ и в языке не различаются

держанию, то обычно любой человек осознанно воспринимает это несоответствие, т.е. воспринимает языковые особенности речи, ее фонетические, лексические, грамматические или стилистические несоответствия. Это происходит потому, что в таких условиях языковые особенности речи сами по себе становятся объектом распознавания. В таком случае мы имеем дело с аналитическим восприятием речи.

Как показала В.И.Ильина в своих последних исследованиях /9,10/, путем специальной инструкции или приемов обучения можно произвольно сделать восприятие речи или синтетическим, или аналитическим, направленным на смысловое содержание, или на языковую форму, или же и на то и на другое. При этом очень интересно, что распределение внимания между двумя подобными задачами, ограниченными известными пределами, дает наилучшие результаты.

4. Распознавание речевых звуков

Звуки речи воспринимаются не просто как физические звуки, а как фонемы, т.е. как звуки, служащие для различения значений слов и их грамматических форм. Если како-либо звук в каком-либо языке выполняет эту функцию, то он и воспринимается как фонема, присущая звуковому составу языка. В противном случае звук, имеющийся в речи, не воспринимается. Допустим, в русском языке имеется и довольно закрытое /Е/ : "пенька", но оно не противопоставлено открытому /Э/, так как в русском языке нет слова "пэнька". При этом одни и те же по физическим характеристикам звуки в одном языке воспринимаются, а в другом языке не воспринимаются как звуки языка, т.е. как фонемы. Например, во французском или немецком языках твердое / l / и мягкое / l' / не различаются как фонемы, а в русском языке не различаются как фонемы звуки / o / - rot § / o: / -

рове; / / - ode; /o/ - oot, являющиеся фонемами во французском языке. Вследствие этого француз или немец на начальной стадии обучения русскому языку не слышит различия между русскими / л / и / ль / и не умеет произносить этих звуков. То же самое наблюдается у русских учащихся в отношении французских фонем / o /, / o: /, / o /, / o: /, разумеется, также на самом начальном этапе обучения.

Физиологически это означает, что звуки языка распознаются в системе семантических связей. Для них наиболее существенна семантическая противопоставленность, что и дифференцирует их.

Физическим эффектом системности фонем служат их спектральные структуры, т.е. особое, постоянное, присущее только данной фонеме распределение произносительной энергии по полосам частот.

Все изложенное весьма существенно для практики обучения звуковому составу иностранного языка.

Ясно, что при таком положении вещей восприятие звуков чужого языка, как фонем, будет в существенной мере обусловлено звуковой системой родного языка. Это влияние постепенно, по мере усвоения звуковой системы иностранного языка, будет все меньшим и меньшим, пока учащийся не усвоит в совершенстве звуковую систему данного иностранного языка. После этого звуковая система еще нового /второго/ иностранного языка будет восприниматься в зависимости от особенностей звуковых систем двух языков, - родного и иностранного, усвоенного как родной.

Эти теоретические рассуждения вполне подтверждаются практикой обучения иностранным языкам.

Также не менее очевидно теоретически, что, если иност-

ранный язык далеко еще не усвоен, то будет крайне трудно овладеть звуковой системой второго иностранного языка. И это положение полностью подтверждается практикой обучения иностранным языкам.

Также теоретически можно было предположить, что наименее эффективным способом овладения звуками иностранного языка будет голое подражание, так как в таком случае будут неизвестны причины неуспеха учащихся в отношении того или иного звука. Этот факт также хорошо известен каждому преподавателю иностранного языка. Кроме того о том же говорят и специальные опыты, проведенные по английскому языку З.М.Цветковой /12/, по французскому — О.С.Городецкой /13/ и по немецкому — М.А.Аренберг /14/ и Э.А.Абрамян /15/.

Опыты велись по методу естественного эксперимента в школе.

Один раз испытуемые /учащиеся в возрасте от 12 до 16 лет/ воспринимали звуки никогда не изучавшегося ими иностранного языка только по слуху, слушая экспериментатора, находящегося за звуковой ширмой. Другой раз они воспринимали звуки, видя лицо экспериментатора, т.е. путем слухо-зрительной имитации. Третий раз экспериментатор объяснял испытуемым особенности произношения той или иной фонемы, описывая артикуляции, сравнивая их с родным языком и т.п., то есть в третий раз фонемы воспринимались на основе их аналитического объяснения и непосредственного впечатления. Результаты: в первом случае правильных или приблизительно правильных ответов было 40%, во втором — около 57% и в третьем — около 80%. Это говорит о том, что восприятие звуков речи основано: 1/ на аналитико-синтетической деятельности коры, 2/ оно опирается на слух, зрение и моторные впечатления и 3/ зависит от языкового опыта воспринимаемого лица, в частности, от умения сравнивать

особенности воспринимаемых звуков иностранного языка со звуками родного языка.

Результаты всех исследований согласованно и решительно опровергли мнение некоторых все менее и менее многочисленных преподавателей иностранного языка, что будто бы дети усваивают произношение звуков иностранного языка лучше всего и преимущественно путем подражания. Опыты дали убедительные факты, опровергающие это мнение. При этом оказалось, что чисто слуховое подражание наименее эффективно.

Затем все четыре исследования одинаково установили, что разные звуки одного и того же языка воспринимаются по-разному. Звуки, так сказать, более видимые, т.е. губные и губно-зубные, лучше воспринимаются при внимательном наблюдении за лицом говорящего человека. Звуки, требующие тщательного сравнения, т.е. сходные со звуками родного языка, лучше воспринимаются при объяснении. Звуки, яркие в акустическом отношении, чаще всего те, которых вовсе нет в родном языке, лучше всего воспринимаются на основе непосредственных впечатлений от правильного произнесения их учителем /экспериментатором/.

Было также найдено, что наиболее легкими для восприятия и усвоения звуками оказались вовсе не звуки, наиболее близкие к родному языку, а те, которые заметно отличны от звуков родного языка, но не выходят резко за пределы артикуляционных укладок родного языка. Наиболее трудными оказываются звуки, совсем необычные для родного языка, допустим английский / / или же звуки, очень близкие к звукам родного языка, например, некоторые варианты /Е/ в немецком или французском языке.

В.Х.Харкевич /16/ в исследовании процесса овладения фонетикой английского языка учащимися средней школы отметил некоторые весьма ценные положения о восприятии звуков речи

вообще. Опыты велись в школе методом естественного эксперимента над детьми младших классов, никогда не изучавших английского языка. Экспериментатор не только вел опыты в классе, но и обучал детей английскому языку, владея им в достаточной для этой цели степени.

В.Х.Харкевич пришел к следующим заключениям.

Первичное восприятие звуков речи носит синтетический характер — дети слышат слова, но не слышат отдельных фонем.

Восприятие звуков речи носит системный характер. Каждая фонема воспринимается потому, что она противопоставлена другим фонемам. Звуки речи воспринимаются в зависимости от их физических особенностей и фонемного значения.

Первичное восприятие звуков иностранной речи крайне неточно. Дети слышат звуки иностранного языка сквозь звуковые образы родного языка. Динамические стереотипы родного произношения и восприятия звуков речи крайне устойчивы. Лишь путем осознанного сравнения возможна выработка новых динамических стереотипов. Ошибки учащихся в восприятии и произнесении фонем иностранного языка весьма типичны в зависимости от звукового состава родного языка.

Орган слуха способен на чрезвычайно тонкие дифференцировки в восприятии звуков речи, но это происходит в том случае, если воспринимаемые звуки дифференцируют значение слов.

Восприятие звуков речи в процессе осознанного обучения иностранному языку, т.е. путем сравнения с родным языком и внутри изучаемого языка, носит аналитический характер.

Восприятие движений собственных органов артикуляции при произнесении звуков речи крайне несовершенно. Дети не могут воспринять различия в положении языка при произнесе-

нии различных звуков не только иностранного, но и родного языка. Наиболее точно воспринимаются артикуляционные движения кончика языка. Сомкнутые уклады /м.п.б./ дают лучшие результаты, так как здесь к двигательным ощущениям присоединяются ощущения прикосновения. Однако, дети чрезвычайно быстро научаются правильно дифференцировать артикуляторные уклады, необходимые для произнесения звуков речи, если их этому учить, сочетая двигательные впечатления со слуховыми от услышанных звуков и со зрительными от схематически изображенных положений органов артикуляции при произнесении отдельных звуков.

Наиболее точно воспринимаются те звуки иностранного языка, которые, не будучи тождественными с фонемами родного языка, стоят к ним более или менее близко, а также звуки, акустический образ которых и необходимые для их произнесения артикуляции хотя и далеко от особенностей родного языка, но не выходят за их рамки.

Н.Д.Кирилловская /17/ в специально проведенных опытах определила роль схематического изображения лица говорящего человека для облегчения и ускорения процесса овладения гласными фонемами французского языка. В этом исследовании существенную роль играл художник график. Сначала снималось лицо француза, произносящего фонемы своего родного языка, затем художником рисовалось упрощенное и наконец схематическое изображение его лица. Всего вероятнее, физиологическим механизмом, облегчающим в таких условиях произношение гласной фонемы чужого языка, явилась дополнительная иннервация органов артикуляции в результате восприятия наружно видимых положений произносительных мышц лица. К слуховому воздействию на органы артикуляции в таких условиях при-

соединялось еще и зрительное. Тем самым улучшались условия для осуществления обратной связи артикуляции не только со слуховым образом звука, но и со зрительным образом лица, произносящего данный звук.

5. Распознавание речевой интонации

Под речевой интонацией мы понимаем такое наблюдаемое в устной речи явление языка, при помощи которого коммуникативный тип и вид предложения, его синтаксический строй и смысловое содержание получают свое конкретное выражение. Иначе говоря, интонация служит средством преобразования предложения во фразу, т.е. становится одним из языковых средств реализации акта коммуникации. Интонация различает также стилистические особенности речи и отличает орфоэпически правильную речь на данном языке.

Физически /акустически/ интонация является относительной структурой взаимосвязанных и изменяющихся во времени частот колебаний основного тона, интенсивности и общей произносительной энергии. При чем релевантными, т.е. различительными признаками интонации являются ее вторичные свойства: частотные, силовые и временные уровни, интервалы и диапазоны, а не первичные: абсолютные значения частоты колебаний основного тона, интенсивности, общей энергии и времени.

Аналитически интонация воспринимается вместе с лексикой, синтаксическим строем и стилистическими особенностями фразы, как своеобразная структура высоты основного тона, громкости и длительности, расчлененная во времени паузами и ударениями. Интонация в ее непосредственном, т.е. синтетическом слуховом восприятии образует структурное единство мелодии, ритма и темпа, имеющее то или иное коммуникативное значение, т.е. распознается как какой-нибудь коммуникатив-

ный тип или вид интонации /повествование, объявление, вопрос, побуждение и т.д./

Конкретных интонаций великое множество. И едва ли можно услышать еще раз ту же интонацию, которую когда-либо удалось воспринять. Едва-ли каждый из нас сможет второй раз произнести ту же самую интонацию, которую он произнес однажды. Но никто из нас не воспринимает таких случайных особенностей интонации, т.е. возникающих от одного случая коммуникации к другому.

Сами того не замечая, мы каждый раз распознаем интонацию избирательно в зависимости от условий и задачи коммуникации.

В обыденной жизни человек, не изучавший науки о языке, вообще даже и не подозревает, что в речи его собеседника содержится какая-то интонация. Ему кажется, что собеседник просто-напросто его спрашивает, что-то ему рассказывает или побуждает к какому-нибудь действию и т.д. Но, сам того не замечая, он до удивительности упрощает /обобщает/ бесконечное разнообразие интонаций и делает это, оставаясь в полном неведении, по системе интонаций родного языка. В речи собеседника он различает собственно повествование, сообщение, наименование, объявление, слышит около девяти оттенков вопроса и ответа на них, распознает около двенадцати видов побуждений и несколько оттенков восклицания. Полной таблицы этих наивно воспринимаемых интонаций живой речи никто еще не составил.

Но вот интонацию начнет распознавать ученый фонетист или психолог речи. Они подметят четыре взаимосвязанных стороны, или, как говорят в науке, функции речевой интонации: коммуникативную, синтаксическую, логическую и модальную. Например, в произнесенном предложении "Человек идет" интона-

точно повествуется о поступке человека /коммуникативная сторона/ ; повествуется предельно кратко без каких-либо определений, дополнений и обстоятельств /синтаксическая сторона/ ; высказывается суждение /предикативная, логическая сторона/ ; высказывается категорически и, допустим, с радостью /модальная сторона/.

В коммуникативном плане различаются те именно виды интонации, которые распознает и обыденный человек: повествовательные, вопросительные, побудительные и восклицательные с целым рядом их видов, а, возможно, и подвидов. Но в отличие от обыденного человека наука подмечает, что отдельные виды интонации существуют в языке в системе их взаимного противопоставления, а это связано с необходимостью и способностью различать человеческие поступки. Фонемы различают значения слов, а интонымы — поступки. Вот почему во всех языках существуют одни и те же типы и виды интоном. На всех языках люди при помощи интонации повествуют, спрашивают, побуждают и восклицают. Но тотчас же фонетист замечает, что одни и те же интонымы в различных языках звучат несколько, а иногда и существенно по разному. К настоящему времени в нашей Лаборатории в основном закончено исследование системы интоном английского, французского, немецкого и русского языков. И действительно во всех языках коммуникативные типы и виды интонации одни и те же, но звучат они несколько по разному. Это относится к частотным, силовым и временным диапазонам, интервалам и уровням.

Следовательно, фонетика пришла к заключению, что интонаций столько, сколько типических форм речевых поступков, коммуникативных ситуаций ; что они общи всем языкам, но имеют несколько различные воспринимаемые на слух формы.

В синтаксическом плане мы распознаем в речевой интонации информацию, во-первых, о конкретизации членов предложения /7а/. Эта информация осуществляется в единстве с синтаксическим строем, лексикой и стилистическими особенностями предложения. Синтаксическая функция интонации проявляется особенно ярко при потенциальной лексической и синтаксической многозначности членов и частей предложения. Например, в написанном предложении "Книга из этой библиотеки взята" потенциально заключены две фразы, в одной из которых слова "из этой библиотеки" будет определением /книга из этой библиотеки // взята/, а в другой - обстоятельством /книга // из этой библиотеки взята/. Другой пример: "Белый Дом" и "белый дом". В первом случае связь членов предложения атрибутивная, во втором предикативная.

По интонации мы можем распознать синтаксическую связь частей предложения. Классическим случаем может служить, так называемое, бессоюзное предложение, как предложение с многозначной синтаксической связью, которая не выражена ни лексически, ни собственно синтаксически /7/. Эти связи мы распознаем по интонации. Например, "Кормить будем - работать будут", т.е. если будем кормить, то работать будут; "Кормить будем - работать будут", т.е. будем кормить, если работать будут; "Кормить будем, работать будут, будут ходить в кино". перечисляются виды деятельности.

В логическом плане мы распознаем в интонации формально-логический план предметного содержания предложения /7б/. Например, интонация информирует нас о предикативных отношениях между членами предложения: "Мальчик нашелся" /"Письмо получено"/ и "Мальчик нашелся" /"Письмо получено"/.

На основе интонации мы распознаем виды повествования, так как одни из них /описание, сообщение/ имеют сосредото-

ченное логическое ударение /"Снег пошел, подул сильный ветер, начался буран"/, а другие рассредоточенное: "Начался буран" - наименование картины; "Академик Петров прочтет доклад" - объявление.

По интонации мы распознаем членение предложения на синтагмы, т.е. членение сообщения, выраженного во фразе, на отдельные суждения.

По интонации мы судим, где выражена основная мысль сообщения, - в главном или в придаточном предложении.

Интонация несет также информацию о логическом плане и логической модальности мысли, выраженной во фразе. Это интонация причинно-следственной, условной связи, связи многозначной. По интонации мы судим о завершенности или незавершенности высказывания, о его вероятности, проблематичности или категоричности, определенности или неопределенности и т.п. /7в/.

На основании интонации мы распознаем во фразе модальные оттенки высказанного сообщения, т.е. эмоционально-волевые оттенки.

На первый поверхностный взгляд как будто бы возможно собственно интонационным путем передавать /а следовательно и распознавать/ информацию даже о предметной стороне эмоционально-волевого содержания фразы, например, интонационно как бы нарисовать образ страшного зверя, вкрадчивого обманщика или наглого лжеца, разумеется, соединив это интонационное изображение с лексическим.

Но, приведя этот пример, мы замечаем, что обнаружили совсем особый план речевой интонации, план не выражения, а изображения. В логической интонации предикативные отношения выражались в членении фразы на синтагмы и в постановке

логических ударений, а теперь речь идет об интонационном изображении чувств и воли.

Без элементов чувств и воли немислима никакая жизненная коммуникация. Поэтому нужно уметь не только выражать чувства и волю, но и адекватно их распознавать в речи другого человека. Даже безразличие в таком случае оказывается по отношению к чувствам и воле коммуникативно значимым, как ноль чувства-воли. И этих эмоционально-волевых отношений на первый взгляд бескрайнее множество, и они в языке как будто бы никак не моделированы и даже не поддаются моделированию, о чем будто бы свидетельствует отсутствие исчерпывающей классификации явлений чувств и воли в психологии и физиологии высшей нервной деятельности прошлого и наших дней.

Но это далеко не так на самом деле.

В 1961 году наша Лаборатория заинтересовалась этим вопросом в отношении чувств в связи с необходимостью разработки психологических основ обучения интонации живой речи на иностранных языках. Действительно, не найдя сколько-нибудь убедительной классификации чувств ни в одной монографии, ни в одном учебнике по психологии и физиологии высшей нервной деятельности на известных нам и нашим сотрудникам языках, а мы работаем в институте иностранных языков, мы обратились к словарю русского языка под редакцией Д.Н.Ушкакова и нашли там около 6000 слов, относящихся к эмоциональной сфере жизни человека. Мы исходили из предположения, что в языке отработан не только логический, но и неизвестный пока науке план эмоционального отношения к действительности.

Организовав две группы компетентных судей, одну преподавательскую /люди старшего возраста/, а другую студенческую /молодые люди нашего времени/ и полностью изолировав работу одной группы от другой, мы поручили этим группам со-

ставить инвентарь чувств на основании этого огромного числа эмоциональных слов. В той и другой группе было названо около 200 чувств. Затем, сопоставив результаты работы обеих групп, мы остановились на 193 чувствах, а после пробных опытов оставили 143 чувства, как действительно реальные эмоциональные переживания.

Возник вопрос, а как же выразить эти чувства, чтобы, во-первых, поставить вопрос об их компрессировании и моделировании и, во-вторых, найти психологические закономерности их распознавания в речи собеседника.

Прежде всего, в пробных опытах мы увидели, что наличие во фразе эмоциональных слов, допустим, "я люблю тебя", "горю", "ненавижу тебя", "презираю тебя" и т.д. существенно опустошает эмоциональность интонации. Поэтому, мы выбрали в качестве экспериментального материала русское местоимение "ты".

Далее, будучи в некоторой степени знакомы с мастерством актера, мы отлично понимали исключительную трудность произнесения изолированного "ты" на 143 чувства. Без контекста осуществить это не так легко. Но, как показали пробные опыты, контекст почти полностью уничтожал эмоциональность интонации вкрапленного в него слова "ты". Кроме того это потребовало бы от актера весьма длительной работы над 143 эскизами различных образов, так как вне образа современный актер творчески не работает. В силу всех этих соображений мы оперлись на чувство сценической речи актера и попросили нескольких довольно квалифицированных актеров произнести, что называется, сходку 143 "ты" с интонацией тех чувств, которые были названы в списке. Подобная задача оказалась вполне исполнимой.

Мы не будем сообщать здесь всех результатов опытов. Они будут изложены в соответствующих работах их авторами, моими аспирантами /19, 20, 21/. Сейчас мы коснемся только вопроса распознавания эмоциональных интонаций.

Получены следующие факты и закономерности.

Все испытуемые, а их было немало, во всех случаях и условиях отличают каждую эмоциональную интонацию от всех остальных. Но именно только отличают, говоря, что данная интонация не похожа на все остальные. Однако почти ни один из них ни в одном случае не мог правильно назвать той эмоциональной интонации, которую произнес актер, чаще всего просто-напросто затрудняясь это сделать.

Не имея в руках списка исследуемых эмоциональных интонаций, испытуемые чаще всего называли только следующие чувства: любовь, влюбленность, восторг, удивление, уверенность, безразличие, избавление, страх, ужас, безутешность, отчаяние, страдание, обида, злоба, гнев, ненависть.

Когда мы попытались произвести классификацию исследуемых интонаций, опираясь на их физические характеристики, то получили примерно тот же список /20/.

После этого испытуемым предлагалось отнести каждую воспринимаемую интонацию к одной из этих 16 групп. Результаты получились очень хорошие.

Это говорит о том, что распознавание эмоциональных интонаций опирается на их физические характеристики и определяется системой языка, в данном случае его интонационной системой.

Подведем некоторые итоги по вопросу о распознавании речевой интонации.

Речевая интонация содержит колоссальный объем информа-

ции коммуникативного, синтаксического, логического и модального порядка. Кроме того она информирует нас о собеседнике, говорит ли он на правильном литературном языке, каковы особенности его речи, к какому типу высшей нервной деятельности он принадлежит /22/ и каковы его персональные особенности.

Поэтому так исключительно сложно распознавание речевой интонации и столь трудно обучение этому распознаванию, всегда к тому же соединяемому с обучением производству интонации.

Особенно большое затруднение при обучении интонации иностранного языка заключено в том, что, с одной стороны, коммуникативная, синтаксическая, логическая и модальная функция речевой интонации почти однозначны в разных языках. Но с другой стороны, интонационное выражение этих функций иногда довольно различно. Иначе говоря, независимо от различий в языках, люди везде повествуют, спрашивают и отвечают, побуждают, восклицают. Во всех языках фразы строятся по довольно сходным синтаксическим структурам, везде однозначны предикативные отношения и эмоционально-волевая модальность высказывания, но в каждом языке все это находит несколько различное интонационное выражение, но именно только несколько различное, что еще в большей степени затрудняет обучение интонации. А по правилу вплетенности интонации в поступки она начинает распознаваться и производиться по нормам родного языка.

Как же добиться обучения правильной интонации и как же научить учащихся правильно распознавать интонацию? Всего вероятнее при помощи технических средств, обучающих машин и машин обучения. Но этому вопросу будет посвящена особая 14-ая лекция.

6. Восприятие слов

Восприятие слов в живом потоке речи обусловлено их лек-

сическим значением, раскрываемым из контекста. Никаких физических оснований для выделения слов из потока речи, как правило, не существует. Например, звукоряд, "усвойпаруслов" может быть воспринято в зависимости от контекста общения или как "Усвой пару слов", или же "Ус, вой, парус, лов". Звукосочетание "Тамаркаупала" может быть воспринято или как "Та марка упала" или как "Там арка упала", или же как "Тамарка упала". Аналогичных примеров можно было бы привести очень много, но приведенных достаточно, чтобы убедиться в том, что восприятие слов, хотя оно и невозможно без соответствующих акустических воздействий, носит семантический характер, т.е. определено лексической системой языка и контекстом.

Восприятие метафор было экспериментально изучено в нашей Лаборатории О.И.Никифоровой /23 и 24/. Интересные положения по этому вопросу были высказаны А.С.Литвиненко /25/.

В основе метафорического употребления слов и метафорических выражений лежит особое непосредственное, целостное восприятие художником или лицом, почему-либо воспользовавшимся метафорой. Часто происходит метафорическое переосмысливание слов, например, "Пятна флагов" /Горький, Клим Самгин/ или "На седых ресницах морозных сосулек" /Маяковский, Облако в штанах/.

Соответственно этому и восприятие метафоры носит непосредственный, целостный характер. Сущность метафоры заключена не только в переносном значении и в своеобразном сравнении, но и в ее наглядной образности. Метафора осуществляется посредством переноса какой-либо выразительной черты одного предмета на другой в качестве репрезентанта его сущности, рассматриваемой под углом зрения образного мышления. Если испытуемый в состоянии вызвать в своем творческом воображении подобный образ, то происходит адекватное восприятие мета-

форы, и она ему нравится, он находит ее поэтичной. В противном случае метафора кажется надуманной, излишне вычурной.

Восприятие метафоры возможно лишь в контексте фразы, достаточно законченного отрывка или даже целого литературно-художественного произведения.

Восприятие и понимание идиом изучалось В.А.Артемовым /26/. Идиоматическими выражениями мы называем особый вид фразеологических речений, сущность которых состоит в особой направленности сознания, состоящей в понятийном познании действительности посредством образного на нее воззрения. Идиома является своеобразным переходом от образа к понятию. Примерами идиом могут служить "галиматия", "абракадабра", "спустя рукава", "втирать очки", "не всякое лыко в строку" и т.п.

Непосредственное восприятие идиомы не связано ни с каким образом. Идиома кажется испытуемому просто понятной, если он даже и не знает истории ее происхождения. Понимание идиомы покоится на характере и частоте ее употребления в данное время. Современная молодежь уже не понимает многих идиоматических выражений, близких нашему поколению.

Восприятия и понимание языкового значения идиомы обусловлено общественными отношениями разговаривающих, противопоставлением корреспондирующему слову или словам прямого значения; оно носит не только логический, но и эмоционально-волевой характер.

Идиома воспринимается и понимается как выражение, имеющее большую силу воздействия, как языковое средство общественных оценок.

7. Восприятие и понимание предложений и фраз

Предложение является единицей языка, а фраза — единицей речи. Изолированное написанное предложение воспринимается и понимается многозначно. Даже самое простое двусоставное нераспространенное предложение, например, "Собака залаяла" понимается двояко.

Как показали опыты З.А.Пегачевой /27/, примерно 75% испытуемых студентов языкового вуза, понимали это предложение так, что в нем приписывалось собакам то качество, что они залаяли. Поэтому эти испытуемые поставили ударение на "зала-яли". Но около 25% испытуемых поставили логическое ударение на "собаки", так как они поняли это предложение как высказывание о том, что залаявшими оказались собаки, а не кто-либо еще. Так же многозначны бессюзные предложения, о чем уже говорилось выше. Особенно ясна многозначность изолированного предложения на омофонах, типа "Мальчик — муху пустил" или же как "Мальчик мух упустил".

Поэтому люди разговаривают не предложениями, а фразами, в которых средствами интонации мысль доводится до законченности, достаточной в условиях общения. Фразы воспринимаются поэтому однозначно.

Как уже было сказано во 2-й лекции, адекватное восприятие и понимание фразы обусловлено ее лексическим составом, синтаксическим строем, интонацией, текстом, контекстом, большим контекстом и подтекстом.

8. Восприятие и понимание связной речи /текста/

Уже многие годы в курсах лекций по психологии /см. например 28/ мы указывали, что понимание речи, включая мыслительные операции, не исчерпывается ими, а содержит в себе специфическое отношение читателя или слушателя к понимае-

мому тексту. Это положение, основанное на наблюдениях, получило свое экспериментальное развитие в исследовании М.С. Роговина /29/, в котором помимо опытных фактов и закономерностей, было дано систематическое изложение исследований понимания и его развернутое определение.

Весьма сложным оказался вопрос о взаимосвязи восприятия и понимания потока речи. С одной стороны, совершенно очевидно, что не может быть понимания речи без ее восприятия, как не может быть восприятия речи без ощущения ее качеств. Но, с другой стороны, восприятие на слух самой простой фразы, например: "Что ждаться скажите", взятой изолированно, зависит от ее понимания. Одно понимание заставит нас воспринять в этой последовательности звуков фразу "Что ждаться, скажите?", а другое "Что-ж дать, скажите?".

Нельзя при этом думать, что языковые особенности речи мы воспринимаем, а ее смысловое содержание понимаем, как это ошибочно утверждает Н.И. Енинкин /30/. Дело в том, что преобразование акустического звена речи в воспринимаемое совершается, как мы видели во 2-й и 3-й лекциях, под тем или иным аспектом ее понимания, понятийного или образного. Мы воспринимаем речь через ее понимание и понимаем речь на основе ее восприятия. Это положение было подтверждено в опытах Г.С. Новиковой на материале английского языка /31/.

Ряд дипломантов нашей кафедры /Т.М. Алексеева - 32, Н.Б. Башмакова - 33, Н.Э. Бойкова - 34, Н.Н. Галухина - 35, И.А. Зимняя - 36, С.П. Романов - 38, С.С. Ушкинцева - 39/, а также Л.И. Разыграева /40/ в ее кандидатской диссертации и Н.Г. Морозова /37/ экспериментально изучали понимание текстов на различных языках /русском, английском, немецком, французском и испанском/ различными испытуемыми: школьниками, студентами, взрослыми и детьми, уклоняющимися в своем развитии от нормы.

Исследования проводились в различных учреждениях. Тем знаменательнее совпадение общих результатов исследований.

Наибольшая трудность в понимании текста, особенно на иностранном языке, заключается в том, что испытуемому кажется /этому его учат в средней школе/, будто текст состоит из предложений и будто подлежащее всегда указывает на предмет мысли /субъект суждения/, а сказуемое сообщает об этом предмете мысли что-то новое, указывает какой-то его существенный признак /предикат суждения/.

Другая трудность состоит в ложной мысли о том, будто языковой анализ текста /особенно на иностранном языке/ может непосредственно привести к правильному и исчерпывающему его пониманию. Как уже было сказано раньше /2-ая и 3-я лекции/, понимание текста заключается в адекватном раскрытии его смыслового содержания на основе анализа контекста произведения, контекста эпохи и подтекста. Оно состоит также в адекватном раскрытии значения /семантики/ слов и образованных на их основе предложений. Понимание текста основывается на взаимосвязанном смысловом и семантическом анализе. Оно упирается в правильное понимание единства языка и мышления, в осознание того положения, что мышление совершается посредством языка, а язык становится из звукоряда словесами и предложениями на основе мысли, чувств и воли, которые эти слова и предложения осуществляют.

В.И.Ильина /6/ и М.С.Попова /41/ исследовали вопрос о восприятии и понимании языка художественной прозы на родном и иностранном языке.

Они согласованно нашли, что понимание художественных текстов обусловлено методом литературно-художественного творчества. Романтический метод обуславливает своеобразное любование образным содержанием, но оставляет сердце современного

Может быть
Ближе к
нее содержание.
Настоящее
и понимания речи.
речевых сигналов.
не глубоко за
бы то ни стало
раничить устной
нии в механическом

молодого читателя спокойным. Реалистическое же творчество включает читателя и умом и сердцем в художественно изображаемое содержание.

Настолько сложен и многосторонен процесс восприятия и понимания речи. А речь состоит не только в производстве речевых сигналов, но и в их адекватном распознавании. Как же глубоко заблуждались те, кто еще вчера стремились во что бы то ни стало практическое овладение иностранным языком ограничить устной речью на нем, основанной на голом подражании и механическом повторении.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. В.А.АРТЕМОВ.
 - Об интонации. Сб. "Вопросы интонации", Труды ВИА, М., 1953.
2. В.А.АРТЕМОВ
 - О взаимоотношении физических свойств, воспринимаемых качеств, языковых значений и смыслового содержания речи.
Zsch.f.Phonetik und allgemeine Sprachwissenschaft. Band II, Heft 4, 1958.
 - On Human Communication. London. 1957.
 - Некоторые особенности восприятия ударения в словах русского языка. Журн. "Вопросы психологии", 1957, № 4.
 - Восприятие паузы. Автореферат канд.дис., М., 1964.
 - Сравнительный анализ восприятия языка реалистического и романтического методов. Уч.зап. I-го МПНИИ, т. УІ, М., 1953.
 - Бессюзное предложение и его понимание. Уч.зап. I-го МПНИИ, т. УІ, М., 1953.
 - Интонация как средство связи частей сложного предложения.
Тезисы докладов на межвузовской
3. COLIN CHERRY.
4. И.С.СЕЛЕЗНЕВА
5. М.Г.КАСПАРОВА
6. В.И.ИЛЬИНА
7. З.И.КЛЫЧНИКОВА
- 7а. З.И.КЛЫЧНИКОВА

конференции "Синтаксис и интонация",
М., 1962.

76. З.И.КЛЫЧНИКОВА

- Информация о мысли в речевой интонации. Тезисы докладов на II-ом съезде общества психологов. Из-во АПН РСФСР, М., 1963.

7в. З.И.КЛЫЧНИКОВА

- К вопросу о понимании речи. Тезисы докладов на научной конференции, посвященной 100-летию со дня выхода в свет труда И.М.Сеченова "Рефлексы головного мозга", Одесса, 1963.

8. Е.К.СЕЛИЦКАЯ

- Восприятие интонации речи. Канд. дис., М., 1953.

9. В.И.ИЛЬИНА

- Направленность внимания при изучении иностранного языка. Тезисы докладов межвуз. конференции по методике преподавания ин.языков в вузе. М., 1963.

10. В.И.ИЛЬИНА

- К вопросу о психологических основах выполнения грамматических упражнений. Педагогические чтения. Тезисы докладов, М., 1964.

11. А.Р.БИРШЕРТ

- К вопросу о системе фонем английского языка. Уч.зап. I-го МГПИИЯ т.I "Экспериментальная фонетика и психология в обучении иностранным языкам", М., 1940

12. З.М.ЦВЕТКОВА - Сравнение имитационного и аналитического способов введения звуков английского языка. Там же.
13. О.С.ГОРОДЕЦКАЯ - Сравнение имитационного и аналитического способа введения звуков французского языка. Там же.
14. М.А.АРЕНБЕРГ - Сравнение аналитического и имитационного способов введения звуков немецкого языка. Уч. зап. I-го МГПИИЯ, т.УІ "Экспериментальная фонетика и психология речи", Изд-во МГУ, М., 1953.
15. Э.А.АБРАМЯН - Особенности усвоения звукового состава немецкого языка учащимися пятых классов армянских школ. Канд. дис., М., 1954.
16. В.Х.ХАРКЕВИЧ - Психологические вопросы обучения произношению на иностранном языке. Уч.зап. I-го МГПИИЯ, т.УІ, "Экспериментальная фонетика и психология речи". Из-во МГУ, М., 1953.
17. Н.Д.КИРИЛЛОВСКАЯ - Физиогномическое изображение французских гласных. Уч.зап. I-го МГПИИЯ, т.І "Экспериментальная фонетика и психология в обучении иностранному языку", М., 1940.

18. Л.Д.РЕВТОВА

- Интонация повествования в английском и русском языках. Канд. дис., М., 1964.

19. Г.И.РОЖКОВА

- Распознавание эмоциональной интонации. Канд. дис. М., 1965.

20. Р.А.ОКСМАН

- К вопросу о классификации чувств. Канд.дис., М., 1965.

21. Н.В.ВИТТ

- Об интонационном инварианте. Канд. дис., М., 1965.

22. Л.Ф.МАЛАНОВА

- Интонация речи и некоторые типологические особенности высшей нервной деятельности. Уч.зап. I-го МГПИИЯ, т.ХХ "Экспериментальная фонетика и психология речи". Из-во МГУ, М., 1960.

23. О.И.НИКИФОРОВА

- Восприятие метафоры. Уч.зап. I-го МГПИИЯ, "Экспериментальная фонетика и психология речи", т.УШ, Из-во МГУ, М., 1954.

24. О.И.НИКИФОРОВА

- Роль представлений в восприятии слова и художественного описания", Изв. АПН РСФСР", вып.7, 1947.

25. А.С.ЛИТВИНЕНКО

- Термин и метафора. Уч.зап. I-го МГПИИЯ "Экспериментальная фонетика и психология речи", т.УШ, Изд-во МГУ, М., 1954.

26. В.А.АРТЕМОВ - Восприятие и понимание идиом. Уч.зап. I-го МГПИИЯ "Экспериментальная фонетика и психология речи", т.ХУШ, Изд-во МГУ, М., 1960.
27. З.А.ПЕТАЧЕВА - Понимание предложения. Уч. зап. I-го МГПИИЯ, т.ХХ "Экспериментальная фонетика и психология речи", Изд-во МГУ, М., 1960.
28. В.А.АРТЕМОВ - Конспект лекций по психологии, Изд-во ХГУ, Харьков, 1953.
29. М.С.РОГОВИН - Проблема понимания. Канд.дис., М., 1956.
30. Н.И.ЖИНКИН - Речь. Гл.9-я в учебнике "Психология" для педагогических институтов. Учпедгиз, 1956.
31. Г.С.НОВИКОВА - Восприятие и понимание идиоматических выражений. Дипл. работа, М., 1954.
32. Т.М.АЛЕКСЕЕВА - Психология понимания текста на иностранном языке. Дипл.работа. М., 1952.
33. Н.Б.БАШМАКОВА - Психология понимания текста на иностранном языке. Дипл.работа, М., 1952.
34. Н.Э.БОЙКОВА - Психология понимания текста на иностранном языке. Дипл.работа. М., 1953.
35. Н.Н.ГАЛУХИНА - К вопросу о понимании грамматического значения предложения и его адекватный перевод на иностранный язык. Дипл.работа, М., 1954.
36. И.А.ЗИМНЯЯ - Понимание текста. Дипл.работа. М., 1954.

37. Н.Г.МОРОЗОВА - О понимании текста "Изв. АПН РСФСР, вып. 7., 1947.
38. С.П.РОМАНОВ - Восприятие и понимание текстов художественной прозы на русском и иностранном языках. Дипл.работа, М., 1953.
39. С.С.УШКИНЦЕВА - Психология понимания русского и иностранного текста. Дипл.работа, М., 1952.
40. Л.И.РАЗЫГРАЕВА - Обучение пониманию текста на испанском языке в У классе средней школы. Канд. дис. М.,1953.
41. М.С.ПОПОВА - Восприятие и понимание языка художественной прозы на родном и иностранных языках Дипл. работа. М.,1953.

ЕДИНСТВО ЯЗЫКОВОГО ПРАВИЛА И РЕЧЕВОГО ДЕЙСТВИЯЧасть I-я. Наблюдаемые факты

I. Для дальнейшего успешного развития советской методики обучения иностранным языкам особенно важно правильно решить вопрос о взаимоотношении языкового правила и речевого действия, так как научные дискуссии в области методики в наши дни чаще всего упираются в эту весьма сложную проблему.

Как уже было сказано во введении, если бы в нашей психологической и методической литературе был всесторонне обсужден этот вопрос, если бы всем было ясно неразрывное единство языка и речи, языкового правила и речевого действия, то, всего вероятнее, мы не имели бы подчас уродливых перегибов в ту или иную сторону, одинаково противоречащих современной психологии и физиологии высшей нервной деятельности.

Мы уже не говорим о том, что отрыв речевого действия от языкового правила порочен и методологически, так как философия марксизма-ленинизма предостерегает нас от разрыва теории и практики.

Языковым правилом мы называем речевой инвариант^{1/} Например, в живой речи мы слышим бесконечное количество не похожих один на другой звуков. Как уже говорилось в одной из лекций, звуки речи настолько разнообразны, что даже один и тот же человек не может повторить совершенно точно тех же звуков, которые он только что произнес. Однако люди понимают друг друга. Следовательно, несмотря на предельную неповторимость

^{1/} Разумеется, возможно и другое понимание языкового правила.

звуков речи, они производятся по какому-то общему и обязательному для всех правилу. Это правило и есть языковой инвариант звуков речи.

Точно также в живой речи на всех языках, особенно на русском языке, в котором грамматический порядок слов в предложении свободен, а смысловой предельно строг, возможно построить почти бесконечное количество весьма различных фраз, с теми или иными отклонениями от наличных в языке синтаксических правил. Но это обстоятельство не затрудняет взаимное понимание общающихся, а скорее облегчает его, так как позволяет выразить мельчайшие оттенки мыслей, чувств и волеустремлений, пользуясь сравнительно небольшим набором языковых синтаксических конструкций. Это говорит о том, что при всех условиях через бесконечное разнообразие речевых фраз какого-либо типа и вида всегда проглядывает общее для данного типа и вида фраз синтаксическое правило.

Речевым действием мы предлагаем называть реальный акт речи, построенный по правилам того или иного языка. Речевое действие мы называем действием еще и потому, что оно всегда является каким-то практическим мероприятием и представляет собой некоторые трудности, и не только потому, что язык еще недостаточно усвоен. Например, это очень трудоемкая работа говорить /или писать/ на плохо усвоенном иностранном языке. Речь — область не правил, а приложения правил к решению той или иной задачи коммуникации, это — деятельность.

Как видно из этих примеров, соотношение языкового правила и речевого действия очень сложно. Вот почему мы и посвящаем эту и последующую лекцию вопросу о взаимоотношении языкового правила и речевого действия. К тому же этот вопрос не только очень запутан теоретически, но и его непра-

вильное толкование ведет к пагубной практике в обучении иностранным языкам.

2. В данной лекции мы рассмотрим только психологическую сторону этой сложнейшей проблемы современных наук о языке и речи. Лишь в известной мере мы касаемся также некоторых языковедческих вопросов, главным образом, вопроса о взаимоотношении языка и речи, не забывая, что этот последний вопрос применительно к психологии обучения иностранным языкам, был подробно рассмотрен нами во 2-й лекции.

3. Как уже известно читателю, мы исходим в решении вопроса о взаимоотношении языка и речи, а теперь языкового правила и речевого действия из того положения, что язык служит важнейшим средством общения, а речь является процессом общения посредством языка. Напомним, что язык мы понимаем как систему фонетических, лексических, грамматических и стилистических правил речи, а речь рассматриваем в соответствии с коммуникативной теорией речи, изложенной в 4-й и 5-й лекциях. Язык является речевым инвариантом по отношению к вариантам речи. Он может быть рассмотрен также как своеобразный код формирования и передачи смыслового содержания речи.

Сущность речи состоит вовсе не в том, что она произнесена или написана, а в том, что это очень сложный акт коммуникации посредством языка. Читатель мог в этом убедиться, проштудировав 4-ую и 5-ую лекции. Поэтому, имея задачу обучать устной речи на иностранном языке, нужно учить моделям речевых коммуникаций, а не моделям языка. Коммуникативной единицей языка служит предложение, а единицей речи — фраза.

Производство фраз очень сложное речевое действие. Поясним это на примере. Допустим, на бумаге написано вне контекста изолированное предложение: "Максимально способство-

вать выработке у учащихся навыков разговорной речи и перевода иностранного текста без словаря". Это предложение нужно понять. Для этой цели его нужно прочесть. А как это сделать, вот именно: а как это сделать?, т.е. какое произвести речевое действие? Данное изолированное предложение нужно преобразовать во фразу, т.е. осуществить преобразование языкового звена речи в смысловое I/. Это возможно только в условиях контекста, хотя бы примышленного, а не реального, тогда как по условиям нашего рассуждения контекст отсутствует. Можно примыслить, что у студентов вузов разговорная речь и перевод иностранного текста без словаря осуществляется успешно, а у учащихся средних школ не успешно. Тогда это предложение было бы преобразовано читателем в такую фразу: "Максимально способствовать выработке у учащихся навыков разговорной речи и перевода иностранного текста без словаря".

Возможно примыслить и другой контекст: все учащиеся у нас говорят на изучаемом иностранном языке довольно прилично, но очень плохо обстоит дело с переводом иностранных текстов, делать это без словаря они вовсе не умеют. Предлагается не ослаблять внимания к устной речи, но основные заботы сосредоточить на выработке навыков перевода иностранного текста без словаря. В таком случае получится следующая фраза: "Максимально способствовать выработке у учащихся навыков разговорной речи и перевода иностранного текста без словаря".

Читатель, наверно, удивлен, почему автор предлагает приведенное в качестве примера предложение читать такими спосо-

I/ Подробнее об этом преобразовании было изложено в 4-й лекции на примере из басни Крылова "Цветы".

ми, так как читатель, будучи преподавателем, методистом или психологом обучения иностранным языкам, прекрасно помнит контекст из которого выхвачено это предложение. И читатель, будто бы в соответствии с контекстом /постановление Совета Министров СССР от 4 июня 1961 г./ привык читать это предложение как фразу: "Максимально способствовать выработке у учащихся навыков разговорной речи и перевода иностранного текста без словаря. Иначе говоря, читатель совершил ложное преобразование этого предложения во фразу, ошибочно понял контекст, совершил неправильное речевое действие. В самом деле, в постановлении указываются две равнозначных задачи обучения иностранным языкам, и это предложение нужно читать как фразу: "Максимально способствовать выработке у учащихся навыков разговорной речи и перевода иностранного текста без словаря". Однако, подавляющее большинство наших читателей прочло ее неверно, исходя из понимания всего постановления как документа, направленного против переводного метода преподавания.

Очевидно редакторы постановления должны были бы в предвидении подобной ошибки, После слова "навыков" поставить двоеточие и написать так: "...навыков: 1/ разговорной речи и 2/ перевода иностранного текста без словаря".

Нет необходимости входить в обсуждение тех подчас пагубных последствий, к которым привело ошибочное чтение этого предложения.

Автор привел этот пример только для того, чтобы читателю стало ясным, что такое речевое действие и насколько это сложный акт коммуникации посредством языка. Остается только добавить, что упрощенное понимание речевого действия /речи/, как выражения каким-то образом вне языка возникающих мыслей, также существенно вредит делу. Язык есть средство не пассивного выражения, а активного создания, творе-

ние мысли, г
тельность в
его сознани
кто, сторе
ханического
4. При
вила и рече
ории научени
са научения
Традици
языке в выра
флексов или
частный случ
во-первых, п
вторых, указ
ров и в-трет
операций, ст
димо для выр
Научени
тельностью,
осуществлен
тельность в
ственно той
те задачами
Ассоци
элементарны
шей нервной
медленный с
дает в псих
торах жизни
да -

ния мысли, и акт речи, как речевое действие, есть действительность всей сложности человеческого мышления, процесс его созидания посредством языка. Как же наивно поступают те, кто, оторвав речь от мышления, учат ей путем имитации и механического повторения моделей.

4. При решении вопроса о взаимоотношении языкового правила и речевого действия мы исходим также из современной теории научения /2/. Специальный психологический анализ процесса научения /*learning* / будет дан в 10-й лекции.

Традиционное сведение овладения речью на иностранном языке к выработке навыков, а навыков к системам условных рефлексов или ассоциаций должно быть решительно отброшено. Это частный случай процесса научения, для которого существенны, во-первых, целостно-динамическая природа всего процесса, во-вторых, указание на его обусловленность целым рядом факторов и в-третьих, различение в нем многих взаимосвязанных операций, структурированных во времени. Повторение необходимо для выработки навыка, но оно не является его сущностью.

Научением мы называем процесс овладения какой-либо деятельностью, в зависимости от ее задачи, условий, способа ее осуществления и результатов. Научение совершенствует деятельность в зависимости от предшествующего опыта, соответственно той или иной программе, определяемой в конечном счете задачами научения, обусловленными общественно.

Ассоциативная /условно-рефлективная/ теория опиралась на элементарные, механические закономерности психической /высшей нервной/ деятельности. Но механическое повторение — очень медленный способ овладения каким-либо действием. Оно пробуждает в психике механические законы, аналогичные тем, на которых зиждилась техническая механика времен Ньютона. Но тогда и жизнь была не столь стремительной, как в наше время. Ма-

Механизмы эпохи ньютоновской механики уже не современны, хотя тогда еще и применялись: примером могут служить наручные часы. Машини нашего времени более быстродействующие и несравненно более продуктивны, так как они не механические, а электронные /кибернетические/. Их деятельность совершается не путем механического повторения взаимосвязи ее частей /допустим, колесиков часов/, а в неразрывном единстве запрограммированного правила и данного действия. как исполнения этого правила /запрограммированной команды/, т.е. в единстве правила и действия. При этом действие по правилу может видоизменить это правило путем обратной связи действия с программой, по правилам которой это действие исполнялось и оказалось ошибочным или несовершенным.

Еще никогда не было таких механических часов и быть та-ких не может, чтобы они сами регистрировали погрешности в своем ходе и сами исправляли их. Но это выполняют современные кибернетические устройства и именно благодаря единству правила и действия, действия, возможного только по правилу, но которое изменяет свое правило, если оно окажется для данных условий работы кибернетического устройства неправильным. Таковы совершенные кибернетические устройства. Это не механические, а электронные машины, это машины не только физического, но и умственного труда.

Совершенно очевидно, что подобно тому, как Ньютонова механика толкала психологов и физиологов на механическое /ассоциативное, условно-рефлекторное/ понимание процесса

Будущее науки
информации
механические, в
компьютерной
постройке базиса
таблицы, в которых
содержится.

5. Само собой раз-
умею при эксперименталь-
но-феноменологическом
показании за опытные
действия в различных
состояниях показателя
фактов и закономерности
современности и тради-

6. Микрофизиологиче-
ские явления, происходящие
в психофизиологическом
системной языка, т.е.
всех систем языка в
языку.

Например, напри-
остальность системы
1/ Ни не составляю

всегох систем
ассоциативных /усло-
во-динамических/
механических теле-
интересов

выработки навыков, I/ поэтому этому вопросу и электронная кибернетика поощряет нас на совершенно другое, не элементарно-механическое, а структурно-целостное, динамическое понимание психической жизни вообще и навыков в частности, на замену понятий навыка понятием научения, как целенаправленной деятельности, в которой правило и действие образуют неразрывное единство.

5. Само собой разумеется, что мы опираемся также на целый ряд экспериментально-психологических, экспериментально-фонетических и экспериментально-физиологических исследований, показавших на опытных фактах подлинное единство правила и действия в различных видах деятельности. Удивительная согласованность психологических, физиологических и фонетических фактов и закономерностей в этой проблеме свидетельствует о современности и правильности нашей точки зрения.

6. Многочисленные экспериментально-психологические исследования, проведенные в ЛЭФИПР, согласованно показали, что в процессуальном плане любое речевое действие обусловлено системой языка, т.е. его правилами, а иногда отношением одной системы языка к другой /иностранного языка к родному языку/

Например, найдено, что восприятие и понимание идиом обусловлено особым планом мышления, особым правилом распозна-

I/ Мы не останавливаемся здесь на рассмотрении попыток некоторых современных советских авторов переосмыслить понятие ассоциации /условного рефлекса/ в плане современных целостно-динамических тенденций. Это также свидетель изжития механических тенденций в современной психологии и физиологии. Интересно отметить, что И.П.Павлов в последние годы своей научной деятельности выдвинул целостно-динамический принцип высшей нервной деятельности, принцип "конструкции".

навания идиоматических выражений. Это познание сущности действительности не посредством понятия, а посредством образа /3/. Восприятие речевой интонации обусловлено не только ее акустическими свойствами, вызывающими деятельность Кортиева органа слуха, но и системой языка, в частности, системой интоном, как языковых правил для производства конкретных речевых интонаций /4/.

В свое время было согласовано и убедительно показано явное преимущество сочетания языкового правила /анализа/ и речевого действия /имитации/ при обучении фонемам английского /5,8/, немецкого /6,7/ и французского языков /9/. Однако подражание и одно теоретическое объяснение давали несравненно худшие результаты, да к тому же только теоретическое объяснение практически оказывалось невозможным.

В настоящее время подобное исследование ведется в отношении речевой интонации английского языка /10/. Предварительные результаты опытов свидетельствуют о значительном преимуществе сочетания языкового правила /аналитического объяснения/ и речевого действия /имитации/ и при овладении интонацией иностранного языка.

Ряд исследований распознавания речи показал, что процесс восприятия и понимания речи определяется знанием системы данного языка. Речевое действие на любом языке обусловлено знанием соответствующего языкового правила и умением приложить его к этому действию. Например, правильное пользование словами иностранного языка и их усвоение зависят от способа их введения /11/. Если овладение словом иностранного языка лишено языкового правила /общего значения слова, присущего языку, а не данному употреблению слова/, что бывает при переводном способе введения слов, то их усвоение крайне затрудняется. Наибольший эффект в овладении словами

иностранного языка достигается комбинированным способом, сочетающим интерпретацию /правило/ с языковой догадкой по контексту /действие/.

Исследование процессов понимания речи /12/, восприятия ударения /13/, опознавания искаженных звуков речи /14/, восприятия речевой паузы /15/, восприятия эмоциональных интонаций /16,17,18/, передачи речи /19/, а также восприятия различных стилей речи /20/, и понимания смысловых отношений /21/, — все эти исследования, проведенные и проводимые в ЛЭФИПР, с убедительностью и удивительной однозначностью свидетельствуют о единстве языкового правила и речевого действия в распознавании устной речи и в процессе овладения ею на иностранном языке.

7. Еще большее число экспериментально-фонетических исследований /указание на часть из них см. — 22/ подтвердило единство языкового правила и речевого действия в распознавании речи на иностранном или родном языке. Наша методика экспериментально-фонетического изучения речевой интонации предусматривает не только электроакустический анализ физических свойств речевой интонации, но и рассмотрение ее воспринимаемых качеств, так как процесс речи двусторонен; он включает не только производство, но и распознавание речи. В наших опытах речь производят дикторы, а воспринимают ее аудиторы. Результаты аудирования очень многих типов и видов речевой интонации на большом числе языков особенно ярко убедили нас в единстве языкового правила и речевого действия при распознавании устной речи.

Аудирование речи обычно включает какие-либо речевые действия, — вычерчивание на заранее заготовленной схеме движения основного тона, расстановку главных и второстепенных ударений, членение фразы на синтагмы, указание места и

характера пауз, определение громкости, соотношение стрезков интонации по высоте тона, громкости, скорости, определение воспринимаемых на слух частотных и силовых диапазонов, интервалов и уровней. Одним словом, аудирование речи в условиях экспериментально-фонетических опытов представляет собой набор очень сложных и тонких действий по распознаванию и воспроизведению аудируемой речи.

Как показала экспериментальная практика, распознавание речевой интонации аудитором зависит прежде всего от его опыта в аудиторской работе и в анализе воспринимаемой на слух речи, что свойственно преподавателям иностранных языков. Но аудирование речи зависит также от степени владения аудируемым языком и от соотношения его системы с системой родного языка, т.е. определяется не только опытом, но и знанием правил языка /или языков/. Например, русский аудитор не воспринимает правильно главного /логического/ ударения в испанской или узбекской фразе, так как правила ударения в этих языках различные. В русском языке эффект ударения создается преимущественно за счет увеличения времени звучания гласного ударного слога /23/, а в испанском /24/ и в узбекском /25/ за счет увеличения частоты основного тона.

Еще ярче сказывается единство языкового правила и речевого действия при распознавании фонем. Еще в 40-х годах в ЛЭФИП много спорили о распознавании редуцированных гласных английского языка в зависимости от их чередования. Одни слышали эту разницу, а другие не слышали. Специальное спектральное исследование этого вопроса /26/ показало, что спектральные различия в таком случае отсутствуют, и все перестали слышать их. В другом исследовании /27/ аудиторы слышали физически более короткие звуки немецкого языка как долгие,

а более длительные как краткие фонемы немецкого языка.

8. Экспериментально-фонетическое исследование физиологических механизмов становления речи со дня рождения человека, проводимое в ЛЭФИП совместно с львовским НИИ охраны материнства и детства /28/, убедительно говорит о том, что процесс становления речи есть процесс формирования речевых действий /артикуляции и восприятия речи/ по системе родного языка ребенка. Например, формирование речевой интонации подчинено системе интоном родного языка. Младенец начинает развивать свою речь с крика. Но первый крик еще не речь, а только непреднамеренная, непосредственная, первосигнальная манифестация биологического состояния организма младенца. Но так как у младенца имеется кора больших полушарий головного мозга и так как взрослые на крик дискомфорта младенца реагируют по одному, а на крик комфорта по другому, то очень быстро крик приобретает преднамеренный, опосредствованный, второсигнальный характер. А дальше начинаются его коммуникативные дифференцировки, свойственные системе родного языка; младенец научается криком управлять поведением окружающих его взрослых, т.е. преобразует свой крик в речевое общение со взрослыми по системе их языка. Вначале это интонация благополучия, неблагополучия и смех, а затем появляются и все остальные свойственные родному языку интонации. Порядок их появления пока неизвестен, он и является, в частности, предметом исследования.

То же самое происходит и с формированием фонем. Голос новорожденного младенца содержит все составляющие, свойственные человеческому языку. Но они пока еще представляют собой хаотический, никак не структурированный крик, чрезвычайно избыточный по своим составляющим. Находясь в вертикальном положении, младенец при крике опускает нижнюю че-

люсть, /вернее она сама опускается/ вниз. Создаются благоприятные условия для производства звука /а/, но пока это еще не /а/, так как этот звук еще не имеет сигнального значения. Это звук альфа / /, как его называет исполнительница этого исследования Р.В.Тонкова-Ямпольская. Если пред испусканием этого звука губки у младенца были сомкнуты, то и получается "слог" "ма"; повторенный дважды, он образует звуко сочетание "мама". Если на него откликнется и начнет постоянно откликаться мама младенца, то звуко сочетание "мама" преобразуется в слово "мама", так как оно приобретает языковое значение, то есть будет отнесено к явлению реального мира. А, как известно, фонемы языка и называются такие звуки, которые служат средством различения значения слов, а значение слова есть его отнесенность к предметам и явлениям реального мира. Если каким-то звуко сочетанием в каком-либо коллективе называют определенный круг предметов, то следовательно, это одно из слов данного языка, имеющее определенное значение.

В развивающейся речи ребенка появляется одна фонема за другой, соответственно звуковому строю /фонетическим правилам/ того языка, на котором говорят окружающие ребенка люди, и который поэтому становится его родным языком.

Таким образом экспериментальная физиология также свидетельствует о неразрывном единстве языкового правила и речевого действия в процессе коммуникации посредством языка.

9. Практика обучения иностранным языкам не менее красноречивая и убедительная свидетельница единства языкового правила и речевого действия в научении иностранным языкам.

Если угодно, то даже такие методические экстравагантности как прямой метод и метод переводно-грамматический также, правда от противного, говорят о единстве языкового правила и речевого действия при научении иностранным языкам.

Автор этих строк считает, что язык переводно-грамматический. Кроме того, у автора школьной практики, бывшей в средней школе, не было сочетать языковые правила учащих иностранных. Начнем с переводного. Наше время уже никто не знает в современные языки. Если к этому с очевидностью окажется, что и отдавая почти все, мы и полагая, что выучим точно для производства, верности этого метода, мы с речевыми действиями наиболее разумно по существу.

Механистическая половина 19-го века в том, что вся судит о всех возможных аспектах этих образов механистическими. А какое правило сочетать /блоков, колес и т.д. в соответствии с изменять эту программу сической Никитской.

Автор этих строк научался /на начальной стадии/ немецкому языку переводно-грамматическим методом, а английскому — прямым. Кроме того у автора имеется очень большой опыт руководства школьной практикой студентов языковых вузов нашего времени в средней школе, где передовые учителя стараются разумно сочетать языковые правила с речевыми действиями при обучении учащихся иностранному языку.

Начнем с переводно-грамматического метода, которым в наше время уже никто не работает, но элементы которого вкраплены в современные эклектические методы обучения иностранным языкам. Если к этому методу подходить беспристрастно, то с очевидностью окажется то, что, начиная с изучения правил языка и отдавая почти все время учащихся на изучение этих правил и полагая, что выученное языковое правило вполне достаточно для производства речевого действия, — практически приверженцы этого метода всегда сочетали усвоение языковых правил с речевыми действиями, но сочетали так, как это казалось наиболее разумно по состоянию науки того времени, т.е. механически.

Механистическая ассоциативная психология 18-го и первой половины 19-го века уверяла преподавателей иностранных языков в том, что вся сущность психической жизни состояла в образовании всевозможных ассоциаций и в накоплении ассоциативных масс. Законы этих образований и накоплений были ассоциативными, т.е. механистическими. А в механике действие машин именно таково, каково правило сочетания /ассоциации/ ее отдельных элементов /блоков, колес и т.д./. В кибернетическом устройстве действие соответственно программе по закону обратной связи может изменить эту программу, о чем уже упоминалось выше, а в классической Ньютоновой механике действие было слепым и механи-

ческим исполнением правила работы механизма. Естественно, что знание этих законов считалось вполне достаточным для производства этих действий. Аналогично этому полагали, что если человек знает правила языка, то он и владеет им, т.е. может на нем писать и говорить. В таком ложном мнении убеждала преподавателей иностранных языков механистическая ассоциативная психология Ньютоновского склада, недаром впервые ее положения были сформулированы англичанином Гобсом /29/, а затем развиты немцем Гербартом /30/.

В интересующем нас вопросе о взаимоотношении языкового правила и речевого действия антиподом переводно-грамматического метода является прямой метод обучения иностранному языку.

Даже только психологическая критика этого метода не входит в наши задачи. Мы выскажем несколько положений о нем, чтобы показать, что и прямой метод в конечном счете все же стремится сочетать речевое действие с языковым правилом.

Прямысты находились и находятся под влиянием гештальт-психологии, пышно расцветшей в 10-х и 20-х годах и также быстро исчезнувшей в 40-х годах нашего века. Эта психология учила, что закон психической жизни дан нам непосредственно в той или иной ее форме, не сводимой к сумме ее составляющих. Например, мелодия не может быть разложена на простую сумму образующих ее звуков. Сущность любого национального языка также заключена в его непосредственно данной нам форме: фонетической, лексической, грамматической и стилистической. Национальные языки настолько своеобразны, что не могут быть механически наложены один на другой. Не нужно их накладывать и при изучении иностранного языка, не нужно иностранный язык сопоставлять с родным. Родной язык нужно исключить при обу-

чении иностранному, так как иначе форма родного языка будет мешать проникнуть в непосредственно данную форму чужого языка. Вот почему прямисты и начинали занятия по иностранному языку непосредственно на этом же языке, чтобы исключить мешающее влияние родного языка. Естественно, что в таких условиях прямисты начинали с речевой практики, а не с языкового правила, но не потому, что они были против языковых правил, а потому, что исключали родной язык и намеренно не касались правил изучаемого языка до тех пор, пока учащиеся не насытились непосредственно данными фактами чужого языка и не проникали непосредственно в своеобразие его непосредственно национальной формы. В противном случае система чужого языка в ее национальной своеобразии не могла быть изучена.

Как досадно, что именем прямого метода прикрываются те, кто по вопиющей научной неосведомленности изгоняют с уроков иностранного языка его правила, заставляя учащихся, будто это не люди, усваивать иностранный язык только путем имитации и механических повторений.

Прямисты не против правил, но они полагают, что правилами языка можно и нужно заниматься только тогда, когда учащийся уже владеет достаточным речевым материалом, на основе которого он уже как бы проник в национальную неповторимость изучаемого языка и теперь ему не будет мешать родной язык, наука о родном языке, а также теория изучаемого языка.^{I/}

Таким образом, даже два самых экстремистских направления

I/ Впрочем существует очень много вариантов прямого метода обучения иностранным языкам.

в методике обучения иностранным языкам: переводно-грамматический метод и прямистские методы не отрицают того, что обучение иностранному языку должно как-то /в каждом методке по своему/ сочетать языковое правило с речевым действием. Первый метод понимает эту связь механистически, а второй махистски, поскольку полагает, что закон явления /в данном случае языка/ дан нам непосредственно в его форме.

Методические эклектики наших дней, являющиеся сторонниками всевозможных компромиссных, комбинированных, теоретико-практических и т.п. методов, открыто сочетают языковые правила с речевыми действиями, стремясь найти закономерности такого сочетания.

10. Доказательство наличия и правильности нашего понимания единства языкового правила и речевого действия возможно было бы вывести и из факта единства /взаимопроникновения/ языкового инварианта и речевого варианта, что в настоящее время нашло подтверждение во многих акустических и статистических исследованиях языка и речи, в том числе и в исследованиях ЛЭФИПР, на основании которых была построена вся лекция.

Современность утверждает единство теории и практики в философии марксизма-ленинизма, единство программы и действия в электронных кибернетических устройствах, являющих аналогом мозговой деятельности человека, утверждает единство правила и действия в самых различных видах научения, в том числе и в научении иностранным языкам.

1. Е.А.АРЕТОВ

2. С.С.СЕРГЕЕВ

3. В.А.АРЕТОВ

4. В.А.АРЕТОВ

5. З.М.ЦЕТКОВА

6. М.А.АРЕТОВ

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. В.А.АРТЕМОВ - Об интонации. Сб. "Вопросы интонации". М., 1958.
2. С.С.СТИВЕНС - Экспериментальная психология. Русский перевод. Из-во "Иностранной литературы", т.П, М., 1963.
3. В.А.АРТЕМОВ - Восприятие и понимание идиом. Уч.зап. I-го МГПИИЯ, т.ХУШ "Экспериментальная фонетика и психология речи". Изд-во МГУ, М., 1960.
4. В.А.АРТЕМОВ - Восприятие и понимание речи. Уч. зап. I-го МГПИИЯ, т.УШ "Экспериментальная фонетика и психология речи". Изд-во МГУ, М., 1954.
5. З.М.ЦВЕТКОВА - Сравнение имитационного и аналитического способов введения звуков английского языка. Уч.зап. I-го МГПИИЯ, т.І "Экспериментальная фонетика и психология в обучении иностранному языку", М., 1940.
6. М.А.АРЕНБЕРГ - Сравнение аналитического и имитативного способов введения звуков немецкого языка. Уч.зап. I-го МГПИИЯ, т.УІ "Экспериментальная фонетика и психология речи", Из-во МГУ, М., 1953.

7. Э.А.АБРАМЯН - Особенности усвоения звукового состава немецкого языка учащимися У-х классов армянских школ. Канд. дис. М., 1954.
8. В.Х.ХАРКЕВИЧ - Психологические вопросы овладения фонетикой в процессе обучения английскому языку. Канд. дис. М., 1950.
9. О.С.ГОРОДЕЦКАЯ - Сравнение имитативного и аналитического введения звуков французского языка. Уч. зап. I-го МГПИИЯ, т. I, "Экспериментальная фонетика и психология в обучении иностранному языку", М., 1940.
10. Н.А.КУЗНЕЦОВА - Программированное обучение интонации английского языка. Канд. дис., М., 1965.
11. Н.С.СЫРТЛАНОВА - Зависимость запоминания слов иностранного языка от способа раскрытия их значения. Сб., "Материалы совещания по психологии I-6 июля 1955 г." Из-во АПН РСФСР, 1957.
12. З.А.ПЕТАЧЕВА - Понимание предложения. Уч. зап. I-го МГПИИЯ, т. XX "Экспериментальная фонетика и психология речи". Из-во МГУ, М., 1960.

13. В.А.ЗЫБЕНКО -

14. И.А.ЗЫБЕНКО -

15. И.Г.КАСПАРОВА -

16. Н.В.ВИТТ -

17. Г.И.РОЖКОВА -

18. Р.А.ОКСМАН -

19. В.Д.ТУНЦЕЛЬ -

20. В.И.ИЛЬИНА -

21. З.И.ИЛЬЧЕНКО -

22. Е.А.АРТЕМОВ -

13. И.С.СЕМЕЗЧЕВА - Восприятие слогового ударения. Уч.зап. I-го МГПИИЯ, т.ХУШ "Экспериментальная фонетика и психология речи", Из-во МГУ, М., 1960.
14. И.А.ЗИМНЯЯ - К вопросу о восприятии речи. Автореферат канд. дис., М., 1961.
15. М.Г.КАСПАРОВА - Восприятие речевой паузы. Канд. дис., М., 1964.
16. Н.В.ВИТТ - Эмоциональные инварианты. Канд. дис. М., 1965.
17. Г.И.РОЖКОВА - Восприятие эмоциональных интонаций. Канд. дис., М., 1965.
18. Р.А.ОКСМАН - К вопросу о классификации эмоций. Канд. дис., М., 1965.
19. В.Д.ТУНКЕЛЬ - Передача речи. Канд. дис. М., 1965.
20. В.И.ИЛЬИНА - Сравнительный анализ восприятия языка реалистического и романтического методов. Уч.зап. I-го МГПИИЯ, т.УІ "Экспериментальная фонетика и психология речи". Из-во МГУ, М., 1953.
21. З.И.КЛЫЧНИКОВА - Причинно-следственные отношения и их выражение в языке. Уч.зап. I-го МГПИИЯ, т.УШ "Экспериментальная фонетика и психология речи". Из-во МГУ, М., 1954.
22. В.А.АРТЕМОВ - Экспериментальная фонетика за 40 лет /1917-1957/. Уч.зап. I-го МГПИИЯ, т.ХУШ "Экспериментальная фонетика и психология речи". Из-во МГУ, М., 1960.

23. И.С.СЕЛЕЗНЕВА - Восприятие ударения. Канд. дис., М., 1957.
24. А.А.ФИЕРРО Интонация простых повествовательных предложений с прямым порядком слов в современном испанском языке сравнительно с интонацией аналогичных предложений в русском языке. Канд. дис., М., 1953.
25. А.МАХМУДОВ - Словесное ударение в узбекском языке. Канд. дис., М., 1957.
26. А.Р.БИРШЕРТ - К вопросу о системе фонем английского языка. Сб. "Экспериментальная фонетика и психология в обучении иностранным языкам", М., 1940.
27. Р.М.УРОЕВА - Длительность гласных в современном немецком языке. Канд. дис., М., 1951.
28. Р.В.ТОНКОВА-ЯМПОЛЬСКАЯ - К вопросу о становлении речи. Доклад на У-м Международном конгрессе по фонетическим знаниям. Мюнстер. 16-23 августа 1964 г.
29. Т.ГОББС - Избранные сочинения. М.-Л., 1926.
30. И.ГЕРБАРТ - Психология. СПб., 1895.

ЛЕКЦИЯ 9-аяЕДИНСТВО ЯЗЫКОВОГО ПРАВИЛА И РЕЧЕВОГОДЕЙСТВИЯЧасть 2-ая, Психологические закономерности

1. В прошлой лекции мы старались убедить читателя в достоверности и распространенности наблюдаемых факторов взаимопроникновения языкового правила и речевого действия при обучении иностранным языкам, как и при обучении любому другому предмету. Это было нам нужно потому, что в наши дни искривления правильной линии в обучении иностранному языку зачастую зависят от непонимания истинных взаимоотношений языка и речи, в частности, языкового правила и речевого действия.

Настоящая лекция посвящена рассмотрению некоторых психологических закономерностей единства языкового правила и речевого действия при обучении иностранным языкам.

2. Начнем с того неоспоримого в наши дни факта, что человеческой высшей нервной деятельности свойственно образовывать программу любой, в том числе и речевой деятельности, если эта программа человеку не дана заранее, а в некоторых случаях и вообще неизвестна /1/.

Примером может служить правильное употребление русскими учащимися артикля английского, немецкого или французского языков, в то время, когда артикль отсутствует в русском языке, а современная наука по существу еще не знает подлинной коммуниктивной, языковой и смысловой природы артикля. Языковое правило артикля по существу еще не открыто, т.е. отсутствует. Как в математике существуют теоремы, еще не доказанные, так и в науке о языке есть ряд еще почти совсем непонятных явлений. К их числу относятся и артикль. Таких явлений в любом языке не так уж много, они скорее единичны. во всяком случае не но-

сят массового характера.

Всего вероятнее, обсуждаемое здесь свойство высшей нервной деятельности очень древнее, так как оно тесно связано с подражанием. Древнейшей формой педагогического процесса было подражание. /2/. Дети учились, подражая взрослым. Это был прием усвоения правила какой-либо деятельности через непосредственное воспроизведение ее целостного образа. Учитель был выразителем, а ученик пластичен. Учитель не умел познавать что-либо аналитически, он мог только воспроизвести "разумную" последовательность действий, обычно приводящих к какому-то успеху в деятельности, допустим, в ловле рыбы или зверей, или же в воспитании детей. Так или иначе, но люди, тех далеких эпох, не обладая сколько-нибудь развитым аналитическим мышлением, все же овладевали правилом какого-либо действия, которое безусловно вырабатывалось коркой по его программе, но это правило никак не осознавалось аналитически.

Язык по самой своей природе есть система правил, "система" потому, что в нем все основано на противопоставлении, а "правил" потому, что язык есть орудие общения, а орудие без правил его употребления не есть орудие. Но правила языка не раскрыты наукой до конца и в наши дни, а люди подчиняются этим правилам в своей речи. Следовательно, у коры больших полушарий мозга человека имеется возможность создавать программу правил языка. Эта программа все время совершенствуется по закону обратной связи речевого действия с программой. Программа все время находится в действии в отношении отдельного человека без того, чтобы он осознавал ее правила, тем более их систему.

Актуальной формой такого владения языком является чувство языка /3/, а процессом — имитация в ее различных видах,

если одновременно не даются правила языка, или если одновременно они не извлекаются из речевых действий самим учащимся. готовым и уже привыкшим к аналитическому мышлению, т.е. находящимся на современном уровне умственного развития /4/.

Следовательно, рассуждая теоретически, мы вправе допустить такую возможность, когда система языка /а не просто умение говорить или писать на языке/ усваивается, но не осознается, в результате практического пользования этой системой в речи, разумеется, под постоянным наблюдением лица, в совершенстве владеющего этим языком и безусловно обязанного исправлять все ошибки в употреблении языка, допускаемые "учащимся".

Также очевидно, что практически это возможно только тогда, когда, во-первых, "учащийся" не знает еще никакого другого языка. В противном случае у него появится возможность сопоставления неизвестного языка с известным и потребность в переводе с одного языка на другой. У учащегося возникнет и проявится никак не устранимая аналитическая склонность современного мышления к сравнению и обобщению на основе этого сравнения.

Во-вторых, непременным условием возможности такого овладения системой языка служит наличие индивидуального преподавателя.

Итак, человек действительно может сам сформулировать программу речевой деятельности, если эта программа и не дана ему заранее, а в некоторых случаях и вообще неизвестна. Иначе говоря, возможно овладеть системой языка чисто практически, но при условии, если "учащийся" не знает никакого другого языка и если его все время сопровождает индивидуальный преподаватель и, разумеется, если у него очень много сво-

бодного времени для такого овладения иностранным языком.

Само собой разумеется также, что картина меняется, если ставится очень узкая задача научить кого-либо какому-то очень компрессированному отрезку устной или письменной речи на иностранном языке. Но в данной лекции такой вопрос не обсуждается, здесь рассматривается вопрос о взаимопроникновении языкового правила и речевого действия при усвоении системы языка и практического пользования ею в потоке живой речи.

3. С другой стороны, в каких-то пределах возможно научиться той или иной форме деятельности, вообще, и речевой деятельности, в частности, только усвоив теоретически ее языковые правила /языковую программу/.

Именно на основе этого свойства высшей нервной деятельности человек построены всевозможные инструкции для работы с тем или иным аппаратом и рецепты для приготовления тех или иных кушаний или лекарств. Какая-то доля информации, содержащаяся в подобных инструкциях, довольно легко преобразуется в практическое действие. Но каждому по личному опыту известны случаи, когда какие-то пункты инструкции никак не удается превратить в действие, причем это действие оказывается не столь уж замысловатым. В этом мы убеждаемся как только нам его продемонстрирует человек, опытный в работе с данным аппаратом.

Так и при изучении иностранного языка. Усвоив теоретически, например, правило расстановки членов предложения в, так называемой, рамочной инструкции немецкого языка, довольно легко воспроизвести в устной или письменной речи такую конструкцию, не сделав ошибки.

В известных пределах, возможно чисто теоретическим путем раскрывать и усваивать значения слов, идиоматических и мета-

теоретический способ и...
Сначала...
...только теоретически...
...возможно в...
...значение...
...к истории...
...Якова Бейна, и...
...формирование...
...значение этого...
...ошибочно, допустим, в...
...нужна практика...
...языке с психологами.
Но абсолютно не...
...правила /программы...
...Как-то раз в жизни...
...дидатском экзамене...
...из далекой периферии...
...ти, даже по радио...
...что нам не удалось...
...тофса. Произношение...
...имело ничего общего...
...мелкого языка.
Так или иначе...
...ские конструкции...
...теоретически. И в...
...высшей нервной де...
...явить практическим...
...рамке. Но это ск...
...устройство, чем...
...чинами. По...

329
форических слов и выражений.

Однако очень затруднительно усвоить значение некоторых слов только теоретическим путем, хотя раскрыть это значение и возможно в собственно филологическом анализе. Допустим, что значение немецкого слова *Formbildung* может быть раскрыто путем обращения к истории немецкой культуры и философии, начиная с Якова Бейма, и довольно точно переведено на русский язык, "формообразование". Однако, такой только теоретический анализ значения этого слова еще не позволит пользоваться им безошибочно, допустим, в психологической литературе. Для этой цели нужна практика перевода или устного общения на немецком языке с психологами.

Но абсолютно невозможно только теоретическим путем усвоить правила /программу/ произношения на каком угодно языке. Как-то раз в жизни автору этих строк удалось услышать на кандидатском экзамене произношение на немецком языке аспиранта из далекой периферии, который ни разу не слышал немецкой речи, даже по радио. Это было лет 20 тому назад, и очень жаль, что нам не удалось записать его произношение на ленту магнитофона. Произношение было усвоено только теоретически и не имело ничего общего с орфоэпическими нормами /правилами/ немецкого языка.

Так или иначе, но какие-то слова и какие-то синтаксические конструкции иностранного языка могут быть усвоены чисто теоретически. И в этом случае обнаруживается одно из свойств высшей нервной деятельности современного человека - выполнять практические действия по теоретически усвоенной программе. Но это скорее свойство электронных кибернетических устройств, чем мозг человека, что объясняется многими причинами. Во-первых, современные электронные кибернетические

устройства выполняют несравненно более простые действия, чем речевые действия, совершаемые по правилам языка. Во-вторых, в любом из этих устройств помех несравненно меньше, чем в корковой деятельности человека, особенно при усвоении системы правил иностранного языка и их применения к речевому действию. Наиболее сильно действующей помехой служит родной язык учащегося, который заставляет учащегося воспринимать и воспроизводить иностранную речь по правилам /по программе/ родного языка.

4. Любая совершенная, т.е. отработанная деятельность, в том числе и общение посредством языка, является относительной структурой ее составляющих, изменяющейся во времени, т.е. или развивающейся, или деградирующей.

Еще в 30-х годах мы провели опыты по выработке двигательных навыков /5/ I/. Мы стремились показать, что двигательные навыки являются системой отдельных действий. Теперь бы сказали, что моторный навык подчинен его алгоритму, т.е. совершается по программе, предусматривающей оптимальную последовательность отдельных действий ее осуществления.

Испытуемым предлагалось надевать последовательно кольца на хитро изогнутую проволоку, которая помещалась перед ними, укрепленная одним концом в подставку; другой ее конец поднимался кверху, как бы выходя из затейливого лабиринта ее витков.

Испытуемыми были взрослые психологи, научные сотрудники института. Их было 8 человек, они соревновались в быстроте надевания колец. По условиям соревнования победивший получал

I/ Опыты были проведены в нашей Лаборатории в институте психологии МГУ.

очень интересную для всех испытуемых антикварную книгу. Соревнование продолжалось 10 дней, каждый день производилось по 3 надевания двадцати колец.

Инструкция была простой: "По команде начинайте надевать кольца на проволоку. Их 20. Условие: в каждой руке можно держать только одно кольцо".

Точными приборами регистрировалось время надевания каждого кольца. Регистрировалось также дыхание испытуемых при помощи пневмографа.

Таким образом, вначале испытуемым давалось некоторое правило деятельности, не касавшееся ее сущности, а скорее относящиеся к ее условиям:

1. Это соревнование. Победитель получит вот эту очень интересную для него книгу.

2. Кольц 20.

3. В каждой руке в единицу времени может быть только одно кольцо.

Вслед за тем испытуемые начинали надевать кольца, соревнуясь со своими товарищами, т.е. сравнивая свое и их суммарное время надевания колец и стремясь занять первое место.

Это были очень поучительные опыты. Оказалось, что цель действия еще ни в какой мере не предопределяет его операции, тем более их алогоритмического распределения во времени. Все испытуемые начинали с беспорядочных ужасно торопливых движений и очень быстро убеждались, что если хочешь задачу выполнить быстрее другого, то прежде всего не следует торопиться. Так было сформулировано самими испытуемыми первое правило программы их деятельности, которая не была им дана. Затем было выработано правило наиболее рациональной позы, правило распределения работы между левой и правой руками, правило

дыхания, правило последовательности операций и т.д. Так возникшие правила в какой-то момент как бы сами собой оформились в строго последовательную систему действий. Теперь это называется алгоритмом. И испытуемые научились надевать кольца на проволоку. Дальнейшие упражнения по существу не изменяли так возникшей системы правил. Тот, кто выработал оптимально удачную систему последовательности действий, выиграл в соревновании.

В то время мы говорили, что опыты доказали подчинение принципу формообразования также и моторной сферы человека. Теперь бы мы сказали, что хорошо отработанная деятельность является относительной структурой ее составляющих. Совершенно деятельности покоится на качестве ее алгоритма, на совершенстве ее программы, являющейся единством правил и действий.

При обучении иностранным языкам в некоторых случаях подобный алгоритм может быть определен физико-математически. Примером может служить научение интонации, о чем подробнее см. 14-ю лекцию.

5. Взаимопроникновение правила и действия в речи на иностранном языке ведет к тому, что речь становится дифференцированным целым, интегрированной расчлененностью по правилам фонетики, лексики, грамматики и стиля того или иного языка.

Если речи на иностранном языке обучают только практически, т.е. на основе подражания и повторения, то она получается не дифференцированным, а "грязным" целым. В ней ничего не будет отработано, ни произношение фраз и слов, тем более отдельных звуков, ни значения слов, ни синтаксические конструкции. Один из серьезных вузов одного из больших городов нашей страны, к сожалению, был для нас огромной практиче-

ской лабораторией, блестяще доказавшей научную и практическую несостоятельность выхолащивания из речи ее языковых правил.

Общая биология еще со времен Дарвина /6/ учит нас тому, что развитие состоит в интеграции все более и более дифференцируемых частей. Лишение речи ее правил есть лишение необходимой для живой /интегрированной/ речи достаточно дифференцированных /фонетически, лексически, грамматически и стилистически/ частей.

Причем, чем сложнее языковая форма речи, тем труднее она усваивается, тем большую роль играет единство интеграции и дифференциации речевого процесса, являющееся в нашем случае закономерностью взаимопроникновения языкового правила и речевого действия.

В то же время это один из законов высшей нервной деятельности, основанный на механизме обратной связи.

6. Объединение в корковой деятельности механизмов выработки языкового правила и речевого действия основано на механизме обратной связи. Обратная связь, иначе говоря, обратная афферентация /7/ служит одним из основных механизмов высшей нервной деятельности, который формализован в наши дни в электронных схемах кибернетических устройств. Именно этим свойством отличается живой организм человека от машины физического труда.

Это явление легко наблюдать даже в быту. Представьте себе, что вам нужно вымыть жестянную банку около 30 см. высотой и около 8 см. диаметром. Рука в нее пролезает, но вы не хотите печкать рук /банка была с мазью для лыжных ботинок/ и начинаете очищать ее при помощи деревянной лопаточки. При этом освещение очень слабое и увидеть внутренность банки за-

труднительно. Вы возитесь очень долго, а банка все еще остается не вымытой, так как то там, то тут еще остаются сгустки мази. Вам это надоедает и вы начинаете вычищать банку рукой. Работа моментальной приходит к успешному концу. В чем дело? Дело в том, что деревянная лопаточка не обладает, а рука обладает обратной связью с программой управления /мозгом/. Все время кора, в которой была программа приведения в порядок банки, подавала команды руке, и та приводила в движение деревянную лопаточку. Деревянная лопаточка была в работе, но как физическое устройство, не могла информировать кору больших полушарий о том, как выполнена команда коркового управления. Поэтому работа и не клеилась. Но вот теперь стала работать рука без лопаточки. Команды по программе коркового управления передавались по эфферентным путям руке; производилась работа, и по каналу обратной связи руки с мозгом, т.е. по афферентным путям в кору передавался информация о результатах выполнения команд коркового управления.

Это важнейший механизм высшей нервной деятельности человека. Он позволил человеку преобразовывать личный опыт каждого из нас в правило человеческого поведения, раскрывать законы действительности на основе практических с ней отношений, на основе труда.

Величайшее достижение кибернетической электронной техники как раз и заключается в том, что человек научился надевать обратной связью машины умственного труда, воплотив /формализовав/ ее в электронных схемах. Это позволило машинам умственного труда не только работать по заранее заложенной в них программе, но и контролировать ее исполнение, а самое главное, на этой основе самим улучшать заложенную в них человеком программу. Обратная связь исполнения команды с орга-

ном управления позволила создать самопрограммирующиеся кибернетические устройства, о которых было остроумно сказано, что они могут производить себе подобные электронные автоматы и все время совершенствовать свое машинное потомство.

Прогрессивные психологи и педагоги, познакомившись с теорией информации, с понятием и законом обратной связи в кибернетических устройствах, осознали их колоссальное значение для обучения.^{I/} Дело в том, что современный класс средней школы и аудитория, даже семинарская группа содержат несколько десятков учащихся. /В языковой группе языкового вуза от 7 до 12 учащихся/. Это ведет к тому, что прямая связь преподавателя с учащимися осуществляется путем его команд, а обратная связь, информирующая в том, как выполнена команда преподавателя, идет к преподавателю только от одного-двух учащихся, которых он спрашивает; а как исполнили его команду остальные учащиеся он не знает. С этим злом можно бороться только путем программированного обучения и обучающих машин, которые наладят обратную связь преподавателя со всеми учащимися одновременно. Подробнее об этом будет рассказано в 13-й лекции.

Сейчас же в плане анализа вопроса в данной лекции необходимо обратить внимание еще и на следующее. В кибернетической технике обратная связь выполняет функции донесения до

^{I/} К сожалению, наша, пожалуй, первая на нашей почве психологическая статья на эту тему "К вопросу о теории информации" /5/ УИ-1955 г/ не была принята к печати в журнал "Вопросы Психологии".

блока управления информации о том, как работающие агрегаты выполняют команды управления. На этой основе вычислительное устройство кибернетического автомата производит расчеты, в результате которых команда, заложенная в программе, исправляется, и соответствующие агрегаты вновь начинают работать нормально. На этой же основе, т.е. на основе обратной связи происходит и самопрограммирование кибернетических устройств.

Все это у человека не только аналогично, но и несравненно более сложно. Возьмем случай обучения речи на иностранном языке прямым методом в его наиболее чистой форме. В таком случае никаких команд орган коркового управления не подает, так как учащемуся никто никаких правил языка не сообщает. Учащийся на основании впечатлений, идущих от слухового анализатора, пытается произвести органами артикуляции нечто такое, что создает аналогичный слышимому слуховой эффект. И в этом плане налаживается обратная связь органов артикуляции и Кортиева органа. Эта связь носит корковый характер. Если она осуществится какое-то число раз, то корка вырабатывает то правило речевого действия, которое никто не сообщал, но которое действительно является правилом для данного речевого действия. Так возникшее правило не осознается, а переживается нами в виде чувства языка.

Но какие у нас основания лишать корковой деятельности человека? Видимо, правильно понятый механизм обратной связи должен заставить преподавателя иностранных языков не бояться языкового правила, не перекладывать труд его выработки на плечи бесконечно повторяющего и бессмысленно подражающего учащегося, а искать оптимальные сочетания языкового правила и речевого действия в процессе научения речи на иностранном языке. Это неизбежный закон высшей нервной деятельности действовать коре по правилам поведения, а командовать

речью по правилам языка. Если какой-либо неразумный преподаватель языка этого не делает, то это сделает кора, но только ей это будет довольно дорого стоять, во всяком случае человек придется затратить на это массу времени. Таким преподавателям и методистам нужно было бы иметь хотя чуточку воображения и представить себе, что было бы со школой, если бы преподавание всех предметов перешло на этот путь, заставляя учащихся самим вырабатывать правила. В таком случае, наверное пришлось бы всю жизнь учиться и остаться на уровне развития средней школы, если не менее.

7. Хорошо отработанная деятельность совершается по программе, т.е. соответственно задаче, факторам и системе операций. Иначе говоря, программирование обучения в наибольшей мере обеспечивает хорошую отработку речевой деятельности.

Эта закономерность говорит о том, что вне программы деятельности быть не может. Едва ли кто-нибудь согласился бы выполнять какое-либо еще неизвестное ему действие, если бы ему не рассказали какова задача, каковы условия и какова последовательная система операции этой деятельности. А это и есть программа деятельности, как совокупность, система, алгоритм ее правил.

8. Языковое правило весьма существенно для борьбы с речевой избыточностью. Культура речи есть не что иное, как постоянное изъятие из нее языковой избыточности. На явление избыточности речи указала современная теория информации и техника связи. Дело в том, что техника связи, как и любая другая техника, стремится к тому, чтобы при минимальной затрате средств достигать максимума производительности. Это особенно существенно для техники связи и прежде всего для специальной связи, когда аппаратура и линия связи должна

быть максимально простой и экономной, а иногда еще и весьма малой по габаритам. Естественно, что в таких условиях передаваемое по линии связи сообщение также должно быть предельно экономным, или, как говорят, свободным от избыточности информации. Все сообщение должно быть максимально кратким, простым по синтаксису; его лексика должна быть всем понятной; акустические характеристики должны быть компрессированы, т.е. сведены к минимуму безусловно необходимых составляющих.

Понятие избыточности информации заставляет нас по-новому, рассмотреть вопрос о развитии речи. В быту любое развитие понимается как какое то наращивание, увеличение, рост. Однако факты становления речи, полученные в исследовании Р.В.Тонковой-Ямпольской /8/ говорят о другом. Они больше согласуются с современной теорией информации, в частности, с явлением избыточности. Точный спектральный анализ криков новорожденного, произведенный при помощи современного электронного анализатора спектров речи "БДС", показал, что в крике новорожденного несравненно больше составляющих, чем в речи взрослого человека.

По мере развития речи, число этих составляющих уменьшается и они приобретают структурную организованность, свойственную звукам и интонации взрослого человека. Иначе говоря, развитие звуков речи у новорожденного младенца состоит в освобождении ее от избыточности и в структурировании составляющих ее элементов по звуковой системе языка. Следовательно, звуковое развитие речи вовсе не простое механическое накопление, прирост, а освобождение ее от избыточности.

Также развивается синтаксис и также люди пытаются из массы слов выбирать весьма, многие, нужные им для наиболее

экономной информации. В этом плане проза лексически несравненно более избыточна, чем поэзия. Посмотрите сколько слов нужно писателю прозаику, и насколько меньше поэту, пишущему стихами.

Теперь возникает вопрос о том, а как быть с языковой избыточностью речи лица, изучающего иностранный язык, ученика или взрослого одинаково? Каждый наблюдал сколько лишних звуков произносит ученик, изучающий фонетику иностранного языка, сколько лишних слов он перебробует, чтобы выбрать нужное, и как рыхлы /избыточны/ его синтаксические конструкции, — часть фразы построена по одному, а другая — по другому типу или виду предложения.

Возможно ли процесс освобождения речи от языковой избыточности предоставить стихиям имитации и повторения или необходимо разумное вмешательство соответствующего языкового правила, как разумного командира по программе данного языка?

Ведь всякое действие выполняется лучше, если лицу, его исполняющему, известно правило этого действия.

Я думаю ответ очевиден, к нему присоединится и любой вдумчивый преподаватель иностранного языка. Конечно, в борьбе с языковой избыточностью речи лица, изучающего иностранный язык, нужно идти путем разумного сочетания языковых правил и речевых действий, при чем языковые правила должны быть сопоставительными с родным языком. Это было ясно еще Л.В.Щербе, когда он говорил о необходимости сопоставительных грамматик различных языков /9/.

9. Присоединение к деятельности ее правила служит также одним из весьма эффективных средств борьбы с помехами этой деятельности. Особенно ярко это сказывается при обучении второму иностранному языку в то время, когда обучение

В этом направлении следует
более экспериментально-поиско
X. Объединение правил и
ведет к оптимально
ее эффективности.
случай из моей практики
Н.П.Ферстер, еще в студ
Н.П.Ферстер изучала м
зработки навыков, опреде
ных. Для этой цели нужн
испытанных моторную деят
в зеркало, обводить кар
закрытой от глаз ширмой
совершались в обратную
Например, испыту
справа, а он реально
да с контуром рисун
числе автор этих с
ошибок. Чем дальши
ошибки в своем чи
сотни ошибок и п
а я спешил р

В этом направлении следует
более экспериментально-поиско
X. Объединение правил и
ведет к оптимально
ее эффективности.
случай из моей практики
Н.П.Ферстер, еще в студ
Н.П.Ферстер изучала м
зработки навыков, опреде
ных. Для этой цели нужн
испытанных моторную деят
в зеркало, обводить кар
закрытой от глаз ширмо
совершались в обратну
Например, испыту
справа, а он реально
да с контуром рисун
числе автор этих с
ошибок. Чем дальши
ошибки в своем чи
сотни ошибок и п
а я спешил р

В этом направлении следует
более экспериментально-поиско
X. Объединение правил и
ведет к оптимально
ее эффективности.
случай из моей практики
Н.П.Ферстер, еще в студ
Н.П.Ферстер изучала м
зработки навыков, опреде
ных. Для этой цели нужн
испытанных моторную деят
в зеркало, обводить кар
закрытой от глаз ширмо
совершались в обратну
Например, испыту
справа, а он реально
да с контуром рисун
числе автор этих с
ошибок. Чем дальши
ошибки в своем чи
сотни ошибок и п
а я спешил р

В этом направлении следует
далее экспериментально-психологическое объединение правил и
методов ведет к оптимально
полной ее эффективности.

В случае из моей практики

Н.П.Ферстер, еще в студ

Н.П.Ферстер изучала м

зрелости навыков, опреде

жений. Для этой цели нужн

испытанных моторную деят

в зеркало, обводить кар

закрытой от глаз ширмой

совершались в обратную

Например, испыту

правдо, а он реально

да с контуром рисун

числе автор этих с

ошибок. Чем дальши

ошибки в своем чи

сотни ошибок и п

а я спешил в

ны -

добного рода помех при усвоении второго иностранного языка, когда изучение первого далеко еще не закончено. Такие средства еще не найдены и не потому, что их трудно найти, а потому, что их еще не искали. Гарантией того, что подобные поиски увенчаются успехом является закономерности соотношения помех и средств их нейтрализации, найденные современной теорией информации и техникой связи в отношении помех всевозможных каналов связи.

В этом направлении следует произвести серьезные и современные экспериментально-психологические исследования.

10. Объединение правила и действия в любом виде деятельности ведет к оптимально краткому времени работы и максимальной ее эффективности. В связи с этим мне вспомнился один случай из моей практики в качестве испытуемого в опытах Н.П.Ферстер, еще в студенческие годы.

Н.П.Ферстер изучала модный тогда /20-е годы/ вопрос о выработке навыков, определяла кривую выработки моторных навыков. Для этой цели нужно было найти совершенно новую для испытуемых моторную деятельность. Нам предлагалось, глядя в зеркало, обводить карандашом контур шестиконечной звезды, закрытой от глаз ширмой. Зеркально воспринимаемые движения совершались в обратную сторону, по сравнению с реальными.

Например, испытуемый, глядя в зеркало, двигал карандаш вправо, а он реально двигался влево. Каждое пересечение карандаша с контуром рисунка считалось ошибкой. Все испытуемые и в их числе автор этих строк в первый день опытов делали сотни ошибок. Чем дальше шли опыты, тем медленнее уменьшались ошибки в своем числе. В памятный день я все еще делал около сотни ошибок и процесс овладения совершался крайне медленно, а я спешил в театр. Как быть? И вот я сделал по тому времени "открытие". — Я понял, что шестиконечная звезда как фигу-

ра вычерчена по определенному правилу. Я представил себе это правило и хотя глядел в зеркало, но обводил звездочку по ее геометрическому правилу, а не по зеркальному изображению. Когда Н.П.Ферстер проверила мои результаты /я не сделал ни одной ошибки сразу после 100 ошибок/, ее изумлению не было конца. Теперь это экспериментально доказанный факт, что присоединение правила к действию делает это действие кратким по времени и очень эффективным по результатам. А тогда этого еще не знали, а полагали, вслед за Торндайком, что навык вырабатывается постепенно /механически/ в результате длительных и систематических повторений.

Для сокращения времени обучения иностранному языку и для повышения эффективности работы над языком в пределах одного и того же времени необходимо к практическим речевым действиям присоединить языковые правила. Сейчас мы еще не знаем наиболее рациональных сочетаний языковых правил и речевых действий в отношении тех или иных усваиваемых конкретных явлений языка и речи, иначе говоря, нам не известен алгоритм их сочетания. Этот алгоритм, точнее, эти алгоритмы с необходимостью будут нами разработаны, как только мы перейдем на программированное научение речи на иностранном языке.

II. Материал, изложенный в данной и предшествующей лекции не оставляет никаких сомнений в наличии строжайшей психологической и физиологической закономерности во взаимопроникновении языкового правила и речевого действия при обучении иностранному языку и речи на иностранном языке. Следовательно, одним из средств преобразования процесса обучения иностранным языкам в процесс оптимально короткий и продуктивный служат поиски и нахождение правил их взаимоотношения. На современном уровне развития наук о человеке они должны носить характер алгоритмов программированного научения ино-

странному языку.

Это очень серьезная задача очень серьезных экспериментально-психологических и экспериментально-методических исследований и изысканий.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. П.К.АНОХИН /ред./ - Проблемы высшей нервной деятельности. Из-во АМН. М., 1949.
2. В.А.АРТЕМОВ - К вопросу о психологии подражания в обучении иностранным языкам. Сб. "Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам". Учпедгиз, 1947.
3. Б.В.БЕЛЯЕВ - Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Учпедгиз, 1959.
4. Е.К.КОРОНИНА и К.Я.ЛИТКЕНС - Речевая практика на уроках иностранного языка. Журн. "Иностранные языки в школе", 1962.
5. V.A.ARTÉMOV - *Zur Frage der Arbeitspsychologie.*
Доклад на 3-м Международном психотехническом Конгрессе в Москве, 1931.
6. ЧАРЛЬЗ ДАРВИН - Б.С.Э., т.13
7. П.К.АНОХИН - Узловые вопросы в изучении высшей нервной деятельности. Сб. "Проблемы высшей нервной деятельности", М., 1949.
8. Р.В.ТОНКОВА-ЯМПОЛЬСКАЯ / К вопросу изучения физиологических механизмов речи. Журнал высшей нервной деятельности, т.ХП, вып.1, 1962.
9. Л.В.ЩЕРБА - Преподавание иностранных языков в средней школе. Из-во АПН РСФСР, М., 1947.

Л Е К Ц И Я 10-ая

ПСИХОЛОГИЯ НАУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

1. Следует различать взаимосвязанные задачи воспитания, образования, обучения, научения и тренировки на занятиях по иностранному языку (1).

Основная задача воспитания осуществляется в развитии моральных качеств личности учащихся путем разумного и доказательного противопоставления социалистической системы общественной жизни системе капиталистической, в пользу первой.

Образование состоит, главным образом, в общем умственном развитии учащихся путем расширения круга их представлений и понятий из культуры страны изучаемого языка, путем сопоставления особенностей того или иного языка в выражении одних и тех же мыслей, путем развития способности к тонкому анализу явлений языка и т.п.

Задачей обучения служит, в первую очередь, теоретическое и практическое овладение системой изучаемого иностранного языка в тех или иных ее пределах, ограниченных общей задачей и условиями обучения.

Под научением иностранному языку мы понимаем прогрессивное изменение с практическим владением иностранным языком или каким-либо из его аспектов, вызванное упражнением, основанным на учете факторов научения и на организованных в систему и изменяющихся во времени операциях.

Научение охватывает - научение чтению, устной речи, письменной речи, пониманию и переводу текстов на иностранном языке.

Тренировка состоит в отработке какого-либо элемента научения путем систематических и целенаправленных упражнений. Примером могут служить тренировочные упражнения в произнесении какой-либо фонемы иностранного языка или в употреблении слов прямого и переносного значения.

Психологически при любой практической нужде нет никакой возможности свести усвоение иностранного языка к практическому владению речью на нем, даже во всем объеме практических навыков, не говоря уже о сведении этого усвоения только к устной речи на изучаемом языке. Такому иностранному языку не должно быть места ни в средней, ни в высшей школе, так как он перестает способствовать обучению, образованию и воспитанию учащихся.

Однако в данной лекции речь идет только о научении иностранным языкам.

2. Традиционно процесс научения иностранному языку сводится к выработке навыков. При этом общий процесс выработки навыков расчленяется на ряд последовательных этапов: выработка умений, навыков, автоматизмов и привычек (2).

Однако за последние годы как у нас, так и за рубежом проведено немало экспериментально-психологических и физиологических исследований, которые существенно изменяют традиционное понимание этого вопроса.

На основании наших исследований (4) и исследований, проведенных сотрудниками руководимой нами кафедры (5) и дипломантами (6), мы уже много лет тому назад подвергли крити-

ке основное положение механистического понимания навыка — положение об определяющей роли повторений (3). Мы указывали на то, что в выработке речевых навыков решающая роль принадлежит не повторению, а пониманию. В связи с этим мы предложили различать первичное и вторичное умение. Первичным умением мы называли возможность выполнять заданное действие при произвольном внимании, т.е. при полном его осознавании, а вторичным умением возможность выполнить заданное действие в плане слепопроизвольного внимания, т.е. без осознавания. На этой основе было предложено различать не два, а три вида внимания: непроизвольное, произвольное и слепопроизвольное. Произвольным мы называли внимание целенаправленное и осознанное, а слепопроизвольным целенаправленное, но не осознанное.

Еще раньше (7) в экспериментально-психологическом исследовании памяти мы показали, как позднее и другие авторы (8), что осмысленное запоминание значительно экономнее неосмысленного и что, следовательно, решающую роль в удержании и воспроизведении играет понимание, а также задача, цель и характер материала заучивания, а не повторения. Столь большая роль, приписываемая в традиционных исследованиях и учебниках повторению, явилась результатом иллюзии: так как без повторения действительно не может быть запоминания, то по логической ошибке следствие было приписано не основной, а побочной причине. Всего вероятнее, можно даже найти какой-то способ, который позволит человеку запоминать нужный материал с одного повторения. Может быть, этот способ будет носить гипнотический или химический характер. Или, что всего веро-

ятнее, человек вообще не будет нарочито запоминать материал иностранного языка, он будет усваивать его произвольно, как он это делал с родным языком, так как в его кармане всегда будет находиться устная информационная машина, отвечающая на все необходимые вопросы, ограниченные кругом специального назначения данного обучения иностранному языку.

Повторение вовсе не мать учения, как об этом думали в века, определявшиеся Ньютоновой механикой, и как, к сожалению, еще иногда думают в наши дни те, кто придерживается старинных, ассоциативно-механистических методов научения. Целый ряд современных авторов (9)^{I)} на основании надежных экспериментальных исследований пришли к заключению, что частота повторений сама по себе еще не является достаточным условием научения. Данные этих авторов согласованно указывают, во-первых, на неэффективность научения без мотивации, во-вторых, на снижение силы ответной реакции при повторении, если отсутствует подкрепление, и, в-третьих, на негативное влияние упражнения, когда частое повторение может фактически ослабить установленные связи.

С каждым годом все большее и большее число надежных экспериментально-психологических и физиологических исследований открывает в процессе выработки навыка новые стороны, убедительно говорящие об определяющей роли в научении за-

I) Мы не имеем возможности перечислять их всех, так как они исчисляются не единицами, а десятками, поэтому мы отсылаем читателя к первому разделу II-го тома "Экспериментальной психологии", составленной С.С.Стивенсоном. Русский перевод этой книги вышел под нашей и П.К.Анохина редакцией в из-ве иностр. литературы, I-й т. в 1960 г. и II-й т. в 1963 г.

...и, установках, точности, ...
...и т.д.
...без преувеличения ...
...физиологии харак ...
...понимания навыка ...
...динамической ...
...во времени.

3. Место навыка как пре

...и большей мере занимает

...деятельность лица

...обусловленная многими ф

...распланированную

...лет пятьдесят тому н

...усваивать значение слов и

...механических ассоциа

...родного языка. В наше в

...слов по справедливо

...но психологически

...языковых (или реч

...повторений в подражан

...таким же бессмысленна

...способ выработки нав

...эффективный из всех

...Передовые преп

...речи как сложной фо

...процесс обучения в

...обучение в систему

...той программе с

дачи, установки, готовности, мотивации, осмысленности, волеустремленности и т.д.

Можно без преувеличения сказать, что для современной психологии и физиологии характерен отказ от механически-элементного понимания навыка и рассмотрение его как сложной целостно-динамической деятельности, изменяющейся структурно во времени.

3. Место навыка как предмета исследования все в большей и большей мере занимает какая-либо сложная деятельность, допустим, деятельность лица, обучающегося иностранному языку, обусловленная многими факторами и представляющая собой сложную распланированную во времени систему операций.

Лет пятьдесят тому назад считалось вполне нормальным усваивать значение слов иностранного языка путем образования механических ассоциаций с корреспондирующими словами родного языка. В наше время такой способ заучивания значения слов по справедливости осудительно называется зубрежкой.

Но психологически нечто аналогичное мы имеем и в усвоении языковых (или речевых) моделей путем ряда механических повторений в подражание преподавателю или магнитофону. Это такая же бессмысленная механическая зубрежка, т.е. наихудший способ выработки навыков, наиболее длительный и наименее эффективный из всех возможных.

Передовые преподаватели наших дней (10) учат устной речи как сложной форме общения посредством языка, включают процесс обучения в коммуникативные модели и распределяют обучение в систему операций, протекающих во времени по строгой программе с учетом факторов научения.

При программированном научении иностранному языку также рассматривают процесс научения как сложную деятельность, обусловленную многими факторами и распределенную во времени в виде системы последовательных операций.

Одним словом, проблема навыка переросла в проблему научения. При этом, как уже говорилось, научение понимается как сложная деятельность, улучшающаяся под влиянием упражнений, обусловленная рядом факторов и располагающаяся во времени в ряд последовательных и взаимосвязанных операций.

4. В любой деятельности удобно различать тесно взаимосвязанные: цели, условия, процесс и результаты.

5. Цели обучения иностранным языкам носят смешанный характер. В конечном счете они экстра-психологичны, экстра-лингвистичны и даже экстра-методичны. Они обусловлены потребностями данного общества на данном этапе его развития.

На заре нашей революции целью обучения иностранным языкам было утверждение принципа равноправия на образование, принципа единой школы. Вот почему был выброшен лозунг: "Иностранные языки в массы".

Вслед за этим был период, когда подчеркивалось общеобразовательное значение иностранных языков. В связи с этим методика в тот период была особенно тесно связана с языкознанием, а основным методом обучения был переводно-грамматический.

В наши задачи не входит излагать историю этого вопроса. Принципиально наши дни ничем не отличаются от прошлого времени, так как задачи учить учащихся практическому владению речью на иностранном языке и беспереводному пониманию

иностранных текстов также в конечном счете носят экстра-психологический и экстра-лингвистический характер.

Финальные общие цели обучения иностранному языку в конечном счете определяются потребностями общества на данном этапе его развития.

Но каждая ближайшая цель научения любому практическому владению языком носит психологический характер. Они объединены общей задачей найти психологически оптимальные приемы для достижения наибольшего эффекта в прогрессивном изменении практического владения иностранным языком под влиянием специально организованных упражнений.

6. Общая задача обучения и конкретные цели научения иностранному языку определяют процесс этого научения в плане: а) программы, б) установки и в) отношения преподавателя и учащегося.

7. Понятие программы какой-либо деятельности, в том числе и обучения иностранным языкам, в наши дни существенно переосмыслено под влиянием теории информации и кибернетики. Программа определяется общей задачей обучения и его конкретными целями. Она содержит не только предметную номенклатуру, но и расположенную во времени систему операций, предусматривает контроль исполнения на основе обратной связи работы учащегося с программой их деятельности.

Для разработки программы, во-первых, необходимо назвать и систематизировать типические жизненные ситуации, с которыми встретятся лица, изучающие иностранный язык, после его усвоения. Мы их называем коммуникативными ситуациями

или просто коммуникациями. Более подробно об этом говорилось в 3-ей лекции. Список этих коммуникаций будет довольно обширен, если готовится будущий преподаватель иностранного языка, и он будет весьма ограничен в случае какой-либо узко специальной цели обучения, например, поехать в страну изучаемого языка для заключения торгового соглашения.

Во-вторых, на основе так определенных и систематизированных коммуникаций следует определить и систематизировать единицы речи (устной или письменной), т.е. статистически надежно и достоверно определить состав типических фраз и диалогов по их коммуникативным, логическим, языковым и эмоционально-волевым (эмфатическим) характеристикам, а также по их смысловому содержанию. Это даст набор и систему единиц речи, необходимый для данной цели обучения иностранному языку.

На этой основе, в-третьих, следует статистически определить микроязык, необходимый для данной цели обучения.

Этот вопрос был детально обсужден во 2-ой лекции. Определение границ микроязыка должно носить строго статистический характер с обязательным исчислением показателей надежности и репрезентативности избранных единиц языка коммуникативным задачам обучения.

Наконец, в-четвертых, необходимо определить систему операций (упражнений, сообщений, правил, проверок решения задачи и усвоения правил, использования технических средств и т.п.), необходимых для научения данному виду коммуникации посредством языка, используя определенные речевые модели.

С. Усманов
может быть самой
аналитической или
наблюдателем на опыте
и т.п.

факты экспери-
ментов о том, что
какими-либо особе-
ностями иностранно-

наших рассуждений
язык и анализ
Все зависит от
мой вокруг иност-

ним этапом куль-
Иногда опи-
синтетическому
бы взрослые бол-

этом ссылаются
сти детей в поз-
леньким детям
очень хорошо и

нок стремится
игрушкой, но
ставные части
бензок рисует
ду.

Скорее
теза анализу
опыта, опы-

7. Установка учащихся при обучении иностранным языкам может быть самой различной. Она может быть синтетической и аналитической или смешанной, может быть направлена преподавателем на исключение родного языка или же на опору на родной язык и т.п.

Факты экспериментально-психологических исследований говорят о том, что нет никакой необходимой корреляции между какими-либо особенностями учащихся и их установкой при изучении иностранного языка, если установку понимать в плане наших рассуждений, т.е. как склонность к опоре на родной язык и к анализу, или же как склонность избегать то и другое. Все зависит от преподавателя и от общей атмосферы, создаваемой вокруг иностранного языка той или иной эпохой, тем или иным этапом культурного развития общества.

Иногда ошибочно утверждают, что дети более склонны к синтетическому усвоению речи на иностранном языке, а будто бы взрослые более склонны к анализу в этом отношении. При этом ссылаются на как бы изначальные синтетические склонности детей в познании окружающей их жизни. Это не верно. Маленьким детям анализ свойственен так же, как и синтез. Это очень хорошо известно родителям, так как почти любой ребенок стремится не только насладиться синтетической игрой с игрушкой, но и обязательно ее аналитически разломать на составные части. Рисуя охотника, съевшего убитую им дичь, ребенок рисует эту дичь видимой в животе охотника, сквозь одежду.

Скорее можно было бы утверждать, что предпочтение синтеза анализу или наоборот является результатом жизненного опыта, обусловленного профессией. Допустим, хорошо известна

даже по простым бытовым наблюдениям склонность к синтетическому мышлению и отношению к действительности художников и склонность к анализу ученых и людей практических дел.

Несколько иначе обстоит дело с установкой на использование или исключение родного языка при изучении иностранного. Естественна установка учащихся, если они уже усвоили родной язык, опираться на него, все время сравнивая изучаемый язык с родным, все время переводя речь или текст с иностранного языка на родной.

Но и здесь в конечном счете все зависит от преподавателя. Если он все время будет общаться с учащимися только на иностранном языке, то их естественная установка на соотношение иностранного языка с родным постепенно будет ослабевать и в конце концов почти совсем исчезнет.

В то-же время, как показали грузинские (II) и армянские (I2) психологи, установка играет колоссальную роль в психической жизни человека, в ее развитии и в каждом данном акте поведения. И что особенно существенно, установка может служить источником ложной, иллюзорной информации о действительности. Например, испытуемому дают в левую руку шар величиной в теннисный мяч, а в правую заметно меньший. После того, как испытуемый, охватив шары всеми пальцами рук, подержит их около одной минуты, ему дают два совершенно одинакового размера шара средней величины. Испытуемый снова охватит их всеми пальцами той и другой руки. Шар в правой руке покажется ему заметно большим, чем в левой, хотя, как уже было сказано, они совершенно равновелики. В опытах нашей Лаборатории (I3) испытуемым давались для восприятия физически совершенно равнознач-

не слухи в...
ры, а их...
решим...
не слышали. Когда...
на дачах бос...
пада мешок карто...
первом случае аудитор...
ла, хотя ни в том, ...
чески никак не были...
иллюзорны, вследствие...
стемой языка.

Подобная установка...
патам учащегося, ...
важно на каждом...
губно влияние та...
странного языка, ...
ного слова иност...
держание родног...
8. Цели об...
к изучаемому я...
вытекает и из...
Всем хоро...
ной мере и в...
ние к языку...
(отношений). Пе...
больше, чем...
язык значит...
назвать при...
холодам и...

ные слоги в последовательности: на-ла-ма-ла. Русские дикторы, а их было немало, слышали слова русского языка с ударением на лама́ла. А лица, не знавшие русского языка, этого не слышали. Когда такие же равно-физические слоги на-ка-па-ла давали воспринимать в определяющих контактах: "Она накапала мешок картофеля" и "Она накапала чаем на костюм", то в первом случае аудиторы слышали накапа́ла, а во втором накапа-ла, хотя ни в том, ни в другом случае "ударные" слоги физически никак не были выделены. Следовательно восприятие было иллюзорным, вследствие определенной установки, вызванной системой языка.

Подобная установка, назовем ее языковой, преследует по пятам учащегося, да и преподавателя иностранного языка буквально на каждом шагу научения чужому языку. Особенно пагубно влияние такой установки при овладении лексикой иностранного языка, когда учащиеся в значение корреспондирующего слова иностранного языка вкладывают семантическое содержание родного языка.

8. Цели обучения определяют также и отношение учащихся к изучаемому языку. При этом в какой-то мере это отношение вытекает и из установки при изучении иностранного языка.

Всем хорошо известно, что в средней школе, да в известной мере и в высшей, даже в языковой высшей школе, отношение к языку девочек (девушек) несколько иное, чем мальчиков (юношей). Первые любят иностранные языки и увлекаются ими больше, чем вторые. В результате этого девушки усваивают язык значительно тщательнее, чем молодые люди. Мы не можем назвать причину этого факта, но он широко известен всем психологам и преподавателям иностранного языка.

Известна и другая форма отношения к иностранному языку, определяемая степенью его необходимости для деятельности лиц, изучающих иностранные языки, особенно для реально ощутимой ближайшей деятельности. Лица, которые изучают иностранный язык для того, чтобы через год поехать в интересную заграничную командировку или экскурсию, усваивают язык несравненно быстрее и тщательнее, чем лица, которым кажется, что иностранный язык не принесет им никакой реальной пользы.

9. Переходим к анализу условий научения иностранному языку, которые обычно называют его факторами. В их число входят: учитель как источник информации, самая информация на иностранном языке в сравнении с информацией на родном языке, учащийся как лицо принимающее и перерабатывающее информацию, технические условия передачи информации и характер помех научения.

Качества учителя особенно важное условие обучения. Недаром иногда говорят, что хороший учитель всегда хорошо научит, если бы даже были плохими программа и учебные пособия. Современная теория информации определила особенности учителя как источника информации. Он должен быть современным, обладать достаточным запасом знаний и высоко культивированной речью в психологическом, языковом и коммуникативном отношении, быть выразительным и воздейственным.

Что особенно существенно, это указание на условность понятия-источник информации. Не всякий источник информации подает информацию, хотя и действует. Источник информации становится сам собой через отношение к слушателям; если со-

...источник информации...
...источник информации...
...источник информации...
...источник информации...
...источник информации...
...источник информации...
...источник информации...
...источник информации...
...источник информации...
...источник информации...

Сама по себе информация имеет языковую форму и несет на себе информацию о смысле содержания. Все то, что сообщает элементарных текста ясно. Поэтому языковая форма должна быть четкой и ясной.

С точки зрения учащегося является лицом, получающим от него информацию, а так же учащийся воспринимает учебный материал научения. Мы должны

сообщаемые им сведения уже известны адресату, то он перестает быть источником информации. Это правило относится к преподавателям иностранных языков. Чаще всего они ничего нового о действительности учащимся не сообщают. Новое в их сообщении относится не к смысловому содержанию речи, а лишь к ее языковой форме. А так как естественная установка при восприятии речи направлена на ее смысловое содержание, а не на языковую форму, то такой преподаватель перестает быть источником информации для учащихся. В результате занятия по иностранному языку становятся не интересными, скучными.

Сама по себе информация в коммуникации посредством языка имеет языковую форму. В изложенных условиях эта форма несет на себе информацию о системе языка. Информация по смысловому содержанию, как правило, отсутствует, так как все то, что сообщается в устной речи преподавателя и в элементарных текстах учебников, давным давно учащимся известно. Поэтому языковая форма речи преподавателя иностранного языка должна быть особенно наглядной, выразительной, четкой и ясной.

С точки зрения современной теории информации, учащийся является лицом принимающим и перерабатывающим информацию, получаемую от преподавателя, учебников, книг и наглядных пособий, а также на этом основании выдающий свою информацию. Конечно, возможно обо всем этом сказать проще: учащийся воспринимает, усваивает, сохраняет и воспроизводит учебный материал. Но в таком случае в нашей практике научения мы должны будем пользоваться традиционными и за-

частую совершенно устаревшими психологическими закономерностями, например, будем думать, что восприятие учебного материала определяется только его содержанием, что успех усвоения учебного материала прямо пропорционален числу его повторений, что сохранение материала состоит в его постепенном потускнении, что воспроизведение свидетельствует о том, что воспринято и сохранено и т.д.

Несравненно лучше вооружает нас современная теория информации. Она говорит о том, в частности, что восприятие учебного материала (прием информации) зависит не в меньшей мере от воспринимающего аппарата и от знаний учащегося. Одна и та же информация может перестать быть информацией или потому, что она неоднократно была принята учащимся, или потому, что его воспринимающий аппарат еще не готов к такому восприятию, так как у него еще нет соответствующих знаний.

Далее теория информации говорит о том, что результат научения (усвоение) зависит в первую очередь вовсе не от числа повторений, а от целого ряда более существенных причин, таких например, как осмысленность, организованность в серии, характер усваиваемого материала и т.д. В равной мере воспроизведение не может быть свидетелем того, как и что воспринято. Восприятие может быть хорошим, а воспроизведение плохим. Говоря по аналогии, канал связи передачи информации работал хорошо, но был испорчен громкоговоритель. Это совсем особая функция и задача поведения — воспринятое сообщить другому. А в нашей школе учитель ставит отметку ученику на основании его ответа, будучи абсолютно уверен в том, что ответ ученика есть прямой показатель его знаний. Понятие же индикатора

куда более научно, чем понятие ответа. Еще нужно проделать большую исследовательскую работу, чтобы найти истинные индикаторы успеваемости учащихся. Такой попыткой и являются тесты, куда более совершенная форма проверки, чем ответы. Современная теория информации и коммуникации, а также и кибернетика для этих целей создают обучающие машины, которые еще будут математически извлекать из ответов истинное суждение (истинную информацию) о степени владения учащимся материалом научения.

Далее современная наука применительно к передаче и приему информации (применительно к процессу обучения) ввела также понятия технических условий и помех передачи информации.

В связи с этим имеются все основания вспомнить, что традиционная педагогическая психология искала и зачастую успешно находила психологические закономерности ошибок учащихся в том или ином учебном предмете (14,15), в том числе и в иностранных языках (16).

Однако в большинстве случаев получалось так, что учащийся потому ошибается, что ему свойственно ошибаться, допустим, по незнанию правила или по неумению его применять. Конечно и в этом есть доля правды. Но такой подход к делу не позволял предсказать, а следовательно и избежать ошибок. Это и пытается сделать современная психология обучения иностранным языкам, опираясь на современную теорию информации, в частности, на понятие технических условий и помех при передаче информации.

Из техники связи прекрасно известно, что если канал связи не имеет каких-то физических характеристик, то по нему не

может быть передана информация, которая содержит их. Это очень важно для современной нашей школы, так как очень часто мы подаем в классе (обязаны подавать в классе), информацию которую явно не могут принять один-два ученика по их умственному развитию. Если опираться на теорию информации, то прежде чем учить учащихся нужно определить на что они способны и не учить их тому, на что они явно не способны. Поступив таким образом, мы изжили бы весьма существенные ошибки учащихся, так как ясно, что они не могут сделать того, чего они сделать не могут.

Опираясь на теорию информации, можно поступить и по другому, как это делает, например, француз Томатис (17). Можно недостающие свойства канала связи восполнить. Как известно, одним из источников ошибок по иностранным языкам являются особенности системы родного языка, допустим, звуковой его системы. Возможно, вычислив разницу в звуковых особенностях родного и изучаемого языка, излишние свойства отметить (фильтровать), а недостающие подавать на уши учащихся от тех или иных акустических генераторов. Так и поступает Томатис, добиваясь того, что французские учащиеся начинают правильно слышать английскую речь, т.е. делать меньшее число ошибок в ее аудировании.

Особенно важно то, что современная теория информации учит нас точному учету (анализу) и точному предсказанию ошибок, т.е. позволяет изжить ошибки учащихся, пока лишь в каких-то очень узких пределах.

Помехами в технике связи накладываются все-возможные посторонние воздействия на линию связи, допустим, вследствие

недостатков в ее изоляции. Когда мы слушаем радио, то вдруг слышим шум и треск. Это означает, что где-то рядом прошел трамвай или заработала релейно-механическая установка, а наш радиоприемник недостаточно или даже плохо изолирован от подобных помех.

В традиционном классе нечто подобное все время происходит с учащимися. В современном классе, вследствие недостатков методики обучения, учитель по необходимости работает на полную мощность только с одним-двумя учащимися, которых в данный момент опрашивает. Остальные учащиеся сами предоставлены самим себе, в частности, никто не проверяет и не оценивает результатов их работы. Это неответственные условия работы. Поэтому учащиеся, как правило, очень быстро начинают отзвлекаться от нее. Они начинают замечать те окружающие явления (помехи в изоляции канала связи), которых не замечает опрашиваемый учащийся, начиная думать, а иногда и мечтать о чем-то совершенно постороннем.

Техник связи в таких случаях меняет обмотку канала связи и устраняет самую возможность помех. А учитель очень странно почему-то призывает учащихся быть внимательными, как если бы техник призывал канал связи избавиться от помех. Нужно поучиться у современной теории информации и в корне изменить условия умственной работы учащихся. Это возможно будет только тогда, когда каждый учащийся в каждую минуту его учебной деятельности будет знать результаты своего труда. А это при одном учителе на много учащихся будет возможно лишь при наличии обучающих машин, которые наладят обратную связь исполнения учащимися с программой их обучения. Подробнее об этом будет сказано в 13-лекции.

Теории информации и коммуникации оперируют современными физико-математическими понятиями. Их приложение к процессу научения уже дает положительные результаты, в частности, позволяет предупреждать ошибки научения.

10. Процесс научения является системой последовательных динамически развивающихся операций. Понятие операции — новое понятие современной инженерной психологии, законной и преуспевающей наследницы психотехники.

Дело в следующем. — Еще на заре 20-го века немецкий инженер Мюнстерберг (18) разработал новый метод фабричного производства — конвейер. Это оказалось возможным благодаря ряду психологических исследований моторных навыков человека, а также благодаря исследованию одаренности и пригодности различных людей к различным видам деятельности.

Конвейер в настоящее время применяется чрезвычайно широко и всем известен. Мало того автоматические цехи также устроены по принципу конвейера, если рассматривать работу как функцию времени.

Конвейер означал принципиально новый подход к процессу труда, противоположный механистическому трактованию его как суммы отдельных умений и навыков, что обуславливалось механистическим принципом науки, основанным на положениях Ньютоновой механики. Психотехника Мюнстерберга была синхронной зарождавшейся в те дни целостно-динамической гештальтпсихологии (19, 20, 21).

Если до этого времени старались понять целое трудовое действие как механическую сумму реакций или условных рефлексов, или во всяком случае выводили их механически образующих

его элементов, то теперь можно считать, что каждая отдельная трудовая операция — их целостная система, которая, что здесь не возникает на основе частей, а определяет каждую из них. Эта идея была руководящей и для Минстерберга. Он полагал, что работа является не суммой отдельных действий, а системой, развивающихся во времени операций.

Это было первое принципиальное положение Минстерберга.

Второе состояло в том, что для исполнения каждой операции в системе операции нужны особые способности. Поэтому весь целостный процесс труда следует рассматривать как систему качественно различных операций, и их исполнение поручить не одному, а многим людям, возложив на каждого ту или иную из них по его способностям (пригодности).

Оба положения произвели коренное улучшение метода фабричного труда. Они соответствовали современной технике, в начале 20-го века еще имевшей свои самые первые начатки.

Принцип рассмотрения процесса научения как системы последовательных операций и принцип необходимости для их исполнения использовать различные стороны (способности) учащихся оказались весьма плодотворными и в области обучения персонально — по специального, а теперь и общего.

Но это уже проблема современного программированного обучения. Поэтому она будет рассмотрена в 13-ой лекции.

II. Операции научения взаимосвязаны между собой рядом правил. Эти правила далеко еще не раскрыты до конца. Известны следующие: единство процесса и действия; единство действия и условий научения; готовность; перенос; интерференция; эффект знания результатов и поощрения; единство имитации и анализа.

и; организованность материала научения; его модельная репрезентативность; серийность обучения; взаимосвязь и различия умений, навыков, автоматизмов и привычек; взаимосвязь и различия натаскивания, тренировки, обучения и научения; взаимосвязь и единство овладения — владения; обратная связь; избыточность; помехи и некоторые другие.

Как ясно читателю, современное рассмотрение каждого из этих правил (явлений) потребовало бы отдельной лекции, а автор этой возможности, к сожалению, по издательским условиям не имеет. Поэтому приходится ограничиться тем материалом, который сообщен нами по этим правилам (явлениям) в связи с рассмотрением других психологических вопросов обучения иностранным языкам.

12. Однако, чтобы исчерпать тему данной лекции, следует сказать, что процесс научения существенно определяется его результатами по закону обратной связи этих результатов с их программой. Явление и закон обратной связи был рассмотрен нами в 5-ой лекции. Важно только, чтобы это правило взаимосвязи программы и результатов ее исполнения при научении иностранным языком распространялось на каждого учащегося в каждый данный момент научения.

Заканчивая лекцию, мы имеем полное право воскликнуть: вот насколько сложен процесс научения иностранному языку! Понимается, если понимать этот процесс как прогрессивное изменение в практическом владении иностранным языком или каким либо из его участков. Это осуществляется в результате упражнений, основанных на учете факторов научения и на организованных в систему и изменяющихся во времени последова-

тельных операциях.

Какое же мы имеем право в наше время сводить не только обучение, но и даже и научение иностранному языку к выработке навыков? И мы должны категорически отказаться от мысли, что повторение есть мать учения, хотя повторение и играет свою роль в сложном процессе научения, психологическую природу которого мы и стремились раскрыть в данной лекции.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. В.А.АРТЕМОВ. - К вопросу о психологии обучения иностранным языкам. Сб. Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам". Учпедгиз, М., 1947.
2. Психология. Учебник для педагогических институтов. Учпедгиз, М., 1956.
3. В.А.АРТЕМОВ. Курс лекций по психологии. Из-во ХГУ. Харьков, 1958.
4. W.A.ARTEMOV - Zur Frage der Arbeitspsychologie. 1932.
5. См.Т.А.АРТЕМОВ. - Психология речи за 40 лет. (1917-1957). Учен. зап. 1-го МГПИИЯ, т. XX "Экспериментальная фонетика и психология речи". Из-во МГУ, М., 1960.
6. См. там же.
7. В.А.АРТЕМОВ. - О репродуктивных процессах. Канд. дис. М., 1925.
8. А.А.СМИРНОВ. - Психология запоминания. Из-во АПН, М.-Л., 1948.
9. С.С.СТИВЕНС. - Экспериментальная психология. Т.П. Из-во иностр. литературы. М., 1963.
10. См. Методический Боллетен № 2 кафедры методики 1-го МГПИИЯ, М., 1964.
11. Д.Н.УЗНАДЗЕ. - Экспериментальные основы психологии установки. Из-во АН Грузинской ССР, Тбилиси, 1961.
12. Г.М.ЭДИЛАН. - Очерки психологии. АРМучпедгиз. Ереван, 1958.
13. И.С.СЕЛЕЗНЕВА. - Некоторые особенности восприятия ударения в словах русского языка. Журн. "Вопросы психологии". № 4, 1957.
14. Е.Н.МЕЛЛЕР-КАБАНОВА. - Психология формирования знаний и навыков у школьников. Из-во АПН, М., 1962.

15. ...
 16. E.B. ...
 17. ...
 18. Г.М.МОНТЕРБЕРТ.
 19. Alfred Tomatis
 20. M. WERTHEIMER
 21. W. KÖHLER

15. Д.Н.БОГОЛЯВСКИЙ. - Психология усвоения орфографии.
Из-во АПН, М., 1957.
16. Б.В.БЕЛЯЕВ. - Очерки по психологии обучения
иностранным языкам. Учпедгиз.
М., 1959.
17. CHR. EHRENFELS - Ueber estaltunqualitäten 1963.
Vj.f. Wiss. Philos. Bd. 14, 1890
18. Г.МОНСТЕРБЕРГ. - Психология. 1910.
19. Alfred Tomatis - L'oreille et la langue. 1963
20. M. WERTHEIMER - Ueber Gestalttheorie. Erlangen
1925.
21. W. KOHLER - Gestalt Psychologie. New York.
1928.

ЛЕКЦИЯ II-я

ЕДИНСТВО ПОДРАЖАНИЯ И ОСОЗНАННОГО ДЕЙСТВИЯ ПРИ
ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.

1. Вопрос о взаимоотношении подражания и осознанного действия примыкает к общей проблеме синтетического и аналитического отношения к действительности, художественного и научного планов познания жизни, целостно-динамического и элементарно-статического в обучении (1).

Дело все в том, что человечеству на деле никак не удается сочетать синтетический и аналитический подход к действительности в единое целое. Еще Энгельс в "Диалектике природы", рассматривая этот вопрос, писал, что современное ему естествознание достигло больших успехов, пройдя далеко по аналитическому пути, но человечество за это оказалось наказанным метафизическим отрывом анализа от синтеза. Изучались, например, отдельные органы животного, но весь его организм, как целое, совсем не подвергался рассмотрению. Отсюда в медицине в те дни лечили заболевший орган, а не организм, один из органов которого вышел из строя.

В обучении иностранным языкам мы все еще не умеем сочетать подражание и аналитическое усвоение системы языка. Попытки в этом отношении были предприняты, в частности, нашей Лабораторией еще двадцать лет тому назад (2) в отношении усвоения фонетического состава английского (3), французского (4) и немецкого (5,6) языков.

Но до сих пор одно из основных затруднений в разумном решении некоторых вопросов методики обучения иностранным

языком, который в чужом
языке, по крайней мере в
всей своей истории, в
этом отношении все
или, совершенно
языка, особенно тех, кто
странного языка с родным
еще стоит на пути тех,
взвешивать из синтетического
стиривать это правило

Если бы мы все боялись

УСЛОВИЯ ПОНИМАНИЯ ТРУДА

бы сказать, что ссчитан

аналитического подхода

КОЗНЫМ В НАШЕ ДНИ, КО

КОМУ ПОДХОДИТЬ АНАЛИЗ

театральных оперных

венных произво-

Мопарте и С

математик

НА ВЫСОКАХ

Возможность

В ПРОЦЕССЕ

на един

метод научного си

the 007th, 3-

кого в Подольск

ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ

43

языкам кроется в неумении сочетать синтетическое и аналитическое, подражание и анализ. В самом деле, считая основной задачей практическое владение языком, некоторые на этом основании все обучение строят на имитации и повторении, совершенно изгоняя, даже чураясь аналитических правил языка, особенно тех, которые возникают в столкновении иностранного языка с родным. И посмотрите какие трудности все еще стоят на пути тех, кто стремится аналитическое правило извлечь из синтетической практики языка или же хотя бы иллюстрировать это правило практикой живой синтетической речи.

Если бы мы не боялись поставить читателя в нелегкие условия понимания трудно написанного текста, то мы могли бы сказать, что сочетание в единое целое синтетического и аналитического подхода к действительности становится возможным в наши дни, когда мы научаемся ко всему синтетическому подходить аналитически, разлагая сложное на ряд простейших операций. Мы имеем в виду один из наиболее существенных признаков программированного обучения. Противоречия Моцарта и Сальери снимаются в наши дни проникновением математики и в искусство, тем более в искусство обучения. На высоком языке современной науки это называется возможностью преобразовать нестационарный процесс научения в процесс квазистационарный. Такая возможность покоится на единстве синтетического и аналитического рассмотрения научения. Это особенно важно понять и осуществить методике обучения иностранным языкам.

2. Подражание является низшей ступенью педагогического процесса из исторически известных нам. В то же время

элементы подражания имеются и в современном педагогическом процессе. Мало того, в социалистическом обществе они играют более важную роль, чем в буржуазном, особенно в воспитании молодого поколения. Подражание героям социалистического труда, выдающимся государственным деятелям, ученым и художникам стало у нас одним из приемов морального воспитания детей и подростков, девушек и юношей.

Однако лет двадцать тому назад, по крайней мере в методике обучения иностранным языкам, считалось предосудительным опираться в обучении языка на подражание учащегося преподавателю. Главной причиной такого скептического отношения к подражанию являлось сомнение в научности понятия подражания. В те дни понятия интуиции, вдохновения и подражания считали идеалистическими.

На долю автора этих строк пришлось диалектико-материалистическое истолкование явления и понятия подражания. В 1947 году в сборник "Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам" (7) была напечатана наша статья "К вопросу о психологии подражания в обучении иностранным языкам". Нужно думать, что она оказала влияние на перемену отношений к подражанию. Вслед за этим были произведены исследования З.М.Цветковой (3), О.С.Городецкой (4), Э.А.Абрамян (5), М.А.Аренберг (6) по вопросу о соотношении подражания и осознанного анализа в усвоении звуков иностранных языков (английского, французского и немецкого). Все эти исследования, выполненные под нашим руководством, окончательно упрочили место подражания в ряду приемов обучения иностранному языку в нашей школе.

Однако в наши дни замечается перегиб палки подражания в обратную сторону, — ему приписывается то, на что оно не способно. Это понятие незаконно расширяется и неразумно универсализуется. Поэтому снова приходится писать на эту тему.

Для того, чтобы научно понять психологическую природу подражания, следует прежде всего обратить пристальное внимание на наше восприятие вообще и речи в частности. Традиционное понимание восприятия, как правило, механистично и элементарно. Некоторые авторы клянутся словами Ленина о том, что познание является субъективным образом объективного мира и в то же время не видят творческой активности восприятия, сводя его к механической копии с объекта познания.

Нужно думать, что восприятие предметов и явлений во все не является таким сухим логическим отношением к действительности, как об этом учило интеллектуалистическое направление психологии и как об этом думают некоторые современные психологи. Восприятие отнюдь не исчерпывается пределами одного логического познания. Даже воспринимая какой-либо предмет в музее, т.е. в его наибольшей изоляции от жизни, мы испытываем подчас непреодолимое желание поддержать его в руках. Встретив знакомого с собачкой, которая нам понравилась, мы ласкаем ее руками. Как часто мы сопровождаем восприятие музыки, особенно танцевальной, усеченными танцевальными движениями, или хотя-бы ее ритм ногой или рукой, а иногда покачиваем голову и даже весь корпус. Маленькие дети, еще не имея возможности говорить

на родном языке, воспринимая речь окружающих на слух, все время производят корреспондирующие артикуляционные движения. Во-первых, это установлено при помощи кинорентгена и миотоков, а во-вторых, доказательство этому мы находим в том, что, только-только начав говорить, дети произносят слова и фразы по правилам родного языка. Следовательно, уже там, где самого произнесения еще не было, а было лишь восприятие того, что произносилось другими, уже там имелось моторное со-переживание в виде со-действия по отношению к воспринимаемому.

То-же самое происходит у учащихся при восприятии имитационной речи на иностранном языке. Они с необходимостью, т.е. непроизвольно производят в это время моторные со-движения органами артикуляции.

Итак первый источник и первую составляющую подражания мы находим в моторных со-переживаниях и со-действиях, необходимо сопровождающих любое восприятие действий или движений, в том числе и речевых действий окружающих людей.

Вторая основа подражания заключена в эмоциональном со-переживании, которое необходимо сопровождает всякое восприятие эмоционально насыщенного события. Например, трудно воспринимать горе другого и не испытывать печали самому. Мы с необходимостью заражаемся радостью окружающих, попадая в веселую компанию. Восприятие музыки необходимо сопровождается эмоциональными переживаниями, поэтому никто не будет играть траурного марша на свадьбе. Трудно, воспринимая ландшафт, не наполниться его эмоциональным настроением. В частности, на этом именно основании писатели и поэты используют

природу для описания
дуэскую или английскую
жения артикуляционные
ное эмоциональное
речи, чувство уже
сти английского языка
при восприятии речи
чает подражание
иметь в виду, что
ятии совершается
насыщенного явления
эмоциональным со-
Третье явление
подражания, состоящее
необходимостью со-
Например, читая книгу
только понимаем
заметно для самого
тем же стилем,
встречались у других
кими конструкциями
туально и начинаем
тся нами, но и мы
мы так любим пере-
о том, что мы
чувства по отношению
тие речи есть
ального содержания
18-1857

природу для описания человеческих эмоций. Воспринимая французскую или английскую речь, я не только произвожу со-дви-жения артикуляционного аппарата, но и испытываю своеобразное эмоциональное удовольствие от изящества французской речи, чувство удовлетворенности от определенности и точности английского языка. Такое эмоциональное со-переживание при восприятии речи на иностранном языке значительно облегчает подражание при овладении ею. При этом снова нужно иметь в виду, что и эмоциональное со-переживание в восприятии совершается с необходимостью. Восприятие эмоционально насыщенного явления обязательно становится соответствующим эмоциональным со-переживанием.

Третье явление, раскрывающее психологическую природу подражания, состоит в том, что всякое восприятие мысли с необходимостью оказывается со-гласием или не-со-гласием. Например, читая книги какого-либо выдающегося автора, мы не только понимаем их логическое содержание, но и как-то незаметно для самих себя начинаем говорить и писать как-бы тем же стилем, применяем те же слова и выражения, какие встречались у данного автора, пользуемся его синтаксическими конструкциями, вообще соглашаемся с автором интеллектуально и начинаем ему подражать. Книги не только понимаются нами, но и воспринимаются интеллектуально. В наши дни мы так любим простой язык, краткий и образный. Это говорит о том, что мы испытываем положительные интеллектуальные чувства по отношению к реалистическому искусству. Восприятие речи есть в то же время со-переживание ее интеллектуального содержания. Оно всегда и необходимо сопровождается

активным со-гласием или активным не-со-гласием.

Однако источник и основу подражания следует видеть не только в со-действии, со-чувствии и со-гласии по отношению к воспринимаемому предмету или явлению, необходимо присутствующих в любом восприятии. Акт подражания совершается с необходимостью еще и потому, что восприятие непосредственно переходит в воспроизведение. Собственно говоря, резкая грань между восприятием и воспроизведением существует только на страницах элементарных учебников психологии, но не в жизни. В действительности отделить воспроизведение от восприятия чрезвычайно трудно. Каждый, наверно, замечая, что иногда непосредственный образ восприятия сохраняется в нашей памяти во всей своей яркости, реальности и конкретности довольно значительное время после того, как объект, вызвавший восприятие, перестал действовать на органы ощущения. Таковы, например, зрительные образы у художника, который пишет портрет, как говорят, по памяти. Кроме того, восприятие как воспроизведение может стать продуктом нашей творческой фантазии. Таковы, например, как бы реально видимые куски природы при рассказе о туристском походе у лица, имеющего яркое зрительное воображение. Во всех этих и подобных случаях восприятие с необходимостью перерастает в представление или в образ. Восприятие как субъективный образ объективного мира становится представлением. И недаром у Вундта (9), вслед за Гербартом (10) чрезвычайно последовательно термин "*Wahrnehmung*" заменяется синонимическим для него термином "*Vorstellung*". Вундт, будучи идеалистом, полагал, что предмет, как объект восприятия,

творчески синтезируется из ощущений самим познающим сознанием. Поэтому в зависимости от точки зрения один и тот же процесс познания может быть и восприятием и представлением. Если отправляются от активности сознания, — тогда это представление; если же идти от воздействия предмета, — тогда это восприятие. Но и в самом языке и в жизни грань между восприятием и представлением (воспроизведением) условна. Допустим, я воспринимаю устную речь. Как только отзвучала фраза или период речи, которую я воспринимал, все время переживая ее интеллектуально, эмоционально и моторно, так тотчас же я начинаю представлять эту речь. И я не могу этого не делать, потому что воспроизведение является необходимым продолжением восприятия.

Итак, подражание обусловлено, прежде всего, особенно — стями восприятия. Воспринимая, я в то же время с необходимостью со-действую, со-чувствую, со-глашаюсь или не-со-глашаюсь с происходящим вокруг меня. При этом мое восприятие мира тут же воспроизводится мною как представление о нем.

В этом состоит первая мысль нашего нового анализа подражания с психологической точки зрения, т.е. процессуально. Возникает следующий вопрос, для чего необходимо подражание?

Нам кажется, что подражание служит одним из начальных этапов познания и обучения. Обратите внимание на подражание в раннем детстве. Случаи подобного подражания, как педагогические случаи, описаны многими исследователями. Вот один из них. — Маленький мальчуган где-то на Полинезийских островах начинает учиться ловить рыбу. Делает он это путем подражания взрослым. Для этой цели ему плетется маленькая

сеть; он ею ловит листья, которые ветер несет по улице деревни. Мальчик растет и родители дают ему сеть все бо́льших и бо́льших размеров. Постепенно она становится столь большой, что с ней мальчик может отправиться на рыбную ловлю с отцом. Отец ловит настоящей сетью, а мальчик — игрушечной. Мальчик, подражая отцу, познает жизнь. Он вырастет большим и, подражая, обучится рыболовному делу. При этом его обучение будет носить не аналитический, а синтетический характер. Подражание и есть целостное, синтетическое действие в целях познания и обучения. И мы знаем из истории культуры и из генетической психологии, что первичной формой познания и было познание через действие. Такое познание мы обычно называем чувственно-наглядным, действенным познанием. Взрослый человек, перейдя на стадию аналитического творчества жизни, познает законы жизни, чтобы ее переделать, познает, чтобы совершить действие, а ребенок, находясь на стадии синтетического подражания, делает, чтобы познать.

Итак, подражание есть синтетическое действие в целях познания.

Но сказать, что подражание есть действие в целях познания, явно недостаточно, так как имеются и другие действия, направленные на познание, однако, не являющиеся подражанием. Например, инстинкт также является действием, направленным на своеобразное "познание" и овладение миром, но инстинкт не подражание. Обычный анализ какого-либо химического явления в лаборатории также есть действие, направленное на познание, но анализ меньше всего похож на подражание.

Следовательно, нужно указать какой-то дополнительный признак

действия, являющегося подражанием. Мы полагаем, что подражание есть действие в целях познания, осуществляемое не посредством понятия, а посредством образа. В дальнейшем развитии приемов воспитания и обучения действие также применяется для познания. Это один из принципов нашей педагогики использовать действие в качестве приема обучения. Но действие взрослого учащегося носит по преимуществу аналитический характер и осуществляется через понятие. Для осуществления подобного действия учащиеся пользуются понятиями о мерах веса, пространства и времени. К их услугам понятия причины и следствия, анализа и синтеза; понятия развития и прогресса и целый ряд других понятий, содержащихся в основах наук, изучаемых в школе.

Когда учащийся подражает произношению преподавателя, деятельности его органов артикуляции, это означает, что учащийся действует так же, как преподаватель. И для этого у учащегося имеются все возможности, так как восприятие речевых действий преподавателя необходимо вызывает у учащегося моторное содействие, эмоциональное со-переживание и интеллектуальное согласие. Само собой разумеется, что преподаватель и его речь должны быть такими, чтобы у учащихся возник яркий образ говорящего преподавателя для его изображения в подражательном действии. Это означает, что преподаватель должен быть по возможности обаятельным или, во всяком случае, симпатичным для учащихся, а его речь должна обладать всеми признаками языковой наглядности, т.е. быть яркой и выразительной, обладать четкой функцией.

Возникает третий вопрос — вопрос о механизмах подражания. Нам кажется, что их два. Один из них — это механизм, так назыв-

ваемого, со-причастия, т.е. непреодолимое стремление быть среди других и делать то же самое, что делают они. Подчиняясь этому механизму общественной жизни, люди не могут пройти мимо лиц, неизвестно почему столпившихся в группу. На основании этого механизма нам хочется потрогать руками понравившуюся нам вещь, взять на руки симпатичного ребенка, погладить котенка, потискать щенка.

Рисуя себе образ крупного ученого или художника, тем самым мы сами хотим быть ученым или художником, мы стремимся к этому по правилу со-причастия. И если мы еще не доросли до этого ученого или художника, то, сами того не замечая, мы начинаем ему во всем подражать, в начале, может быть, только внешне, а затем и в образе жизни, мышления, в научных или художественных вкусах и общественных принципах.

В стремлении к со-причастию заключена насущная потребность общественного человека, который с необходимостью стремится к осуществлению своих общественных потребностей, из которых основная потребность в труде и общении с себе подобными. Общественные потребности являются истоком и условием стремления к со-причастию. Быть в обществе среди подобных себе, жить вместе с ними, думать, чувствовать и желать так же, как думают, чувствуют и желают окружающие — это основная потребность человека как общественного существа. Это же стремление к со-причастию заставляет нас, взрослых людей, иногда участвовать в любительском спектакле, а других делает актерами. Со-причастие с образами Чехова, Горького, Шекспира или Погодина наполняет нас особым творческим наслаждением, лежащим в основе стремления к актерскому мастерству.

Второй механизм подражания — это механизм замещения, являющийся частным случаем репрезентации одного явления другим, или целого частью. Дело в том, что по существу все явления жизни довольно сложны. Как же им можно подражать? Аналитический путь познания сложных явлений очень прост; он состоит в разложении сложных явлений на образующие их элементы, т.е. в сведении сложного к совокупности простого. А как возможно синтетическое познание сложного целого? Это возможно благодаря механизму замещения. С ролью замещения в процессе подражания мы можем столкнуться при обучении произношению звуков иностранного языка. Допустим, нам трудно аналитически описать, а учащимся усвоить воспринимаемый на слух образ задне-небного носового английского языка. Как показали опыты З.М. Цветковой (3), это можно осуществить путем замещающего овладения какой-либо выразительной деталью в артикуляции этого звука, допустим, воображая, что наш рот полон каши, и нам в то же время нужно во что бы то ни стало говорить.

В творчестве актера деталь образа зачастую имеет замещающее значение для возникновения образа в целом. В связи с этим вспоминаются слова К.С. Станиславского (II, 164), которые он повторял в своей режиссерской деятельности неоднократно: "Подобно Сотанвилю, после долгих мытарств, роль (маклера Обновленского в пьесе Федотова "Рубль") пошла от случайности в гриме. Парикмахер во время спешки наклеил мне правый ус выше, чем левый. От этого выражение лица получило какую-то плутоватость, хамство. В pendant к усам я подрисовал и правую бровь выше левой. Получилось лицо, при котором можно было совершенно просто говорить слова роли, и все понимали, что мой

Обновленский — мошенник, ни одному слову которого нельзя верить".

Мы полагаем, что замещение является вторым механизмом, приводящим в действие акт подражания. С переходом синтетического познания в аналитическое замещение станет репрезентацией одного явления в другом, целого явления в его части. Например, в русском, английском и немецком языках типической частью интонации вопросительного предложения является положительный интервал по частоте основного тона на конце вопросительной фразы. Мы его слышим как повышение тона, меньшее при наличии в предложении вопросительного слова и большее при его отсутствии. Аналитически мы и можем научить учащихся выделять ту или иную часть интонации на слух и стараться, сравнивая с эталоном, произносить ее правильно. В подобных случаях этот наиболее типичный признак интонации называется различительным признаком; он служит репрезентантом интонации данного вида предложения в ее целом. Но ему мы учимся аналитически, а не синтетически, т.е. на основании произвольного анализа, а не подражания.

Таким образом, подражание действительно является познавательным действием через образ, которое обусловлено целостным характером наших восприятий и которое вытекает из нашего стремления быть соучастником какого-либо явления и из нашей возможности раскрыть всю сложность этого явления по какой-либо его определенной части.

Возникает четвертый вопрос: где и когда возможно подражание при обучении иностранным языкам, разумеется, с психологической точки зрения?

...что некоее...
...стороне...
...в свое...
...тех, в...
...людей. Как...
...в куклы. Исра...
...детей и...
...этим правилом. Кукла...
...учителя" и "уча...
...причем это...
...что "учитель" может...
...обучения. Девочка...
...указания и...
...знать и усвоить, с...
...ства. Но это не...
...составляют настоя...
...разе матери. Это...
...участвовать, бы...
...разе каждый раз...
...сой какую-то че...
...ее сложность...
...но и научается...
...взрослому явл...
...игра.

Утра на...
...бы безуслов...
...быть, исчер...

Чтобы ответить на этот вопрос, обратим внимание на тот факт, что наиболее подходящей средой для раскрытия всех положительных сторон подражания служит игра. Если угодно, подражание, в свою очередь, является механизмом некоторых видов игр, например тех, в которых дети как-бы готовятся к жизни взрослых людей. Как известно, девочки до сих пор очень любят играть в куклы. Играя с куклой, девочка усваивает правила воспитания детей и не только правила, но и действия согласно этим правилам. Кукла же служит тем средством, которое связывает "учителя" и "ученика" в процессе обучения на основе подражания, причем это настолько совершенное учебное пособие, что "учитель" может и отсутствовать в каждый данный момент обучения. Девочка еще не может познать аналитически весь процесс ухаживания и заботы о ребенке, но она все это может познать и усвоить, совершая соответствующие подражательные действия. Но это не реальные действия, не те действия, которые составляют настоящее ухаживание за ребенком, а действия в образе матери. Это такие действия, в которых девочке хочется участвовать, быть им со-причастной; это такие действия, которые каждый раз типичны в том смысле, что они, представляя собой какую-то черту реальной жизни, в то же время замещают всю ее сложность. Ребенок, играя, не только получает удовольствие, но и научается жизни путем подражания. Подражание ребенка взрослому является познанием общественной жизни посредством игры.

Игра на какой-то очень низкой стадии человеческой культуры безусловно была также и педагогическим процессом и, может быть, исчерпывала его. В наши дни игра неполняет восприятие

ребенка всем тем, о чем мы говорили в предшествовавших параграфах данной лекции. В самом деле игра ребенка означает моторное со-действие изображаемому, эмоциональное со-переживание и умственное со-гласие с объектом подражания. Через образ игра заменяет реальную жизнь ребенку кажется, что вот эта палочка — настоящий мост или настоящая лошадь. Восприятие игрушки наполняет ребенка таким эмоциональным со-переживанием, что он плачет, решив, что целлюлоидной кукле больно. Восприятие ситуации игры наполняет ребенка таким интеллектуальным со-гласием с ней, что он начинает думать, будто куклы на самом деле поссорились.

II. Пятый вопрос данной лекции — это вопрос о том, каково должно быть отношение между объектом и субъектом подражания, чтобы оно стало возможным?

Оказывается, что в подражании существенную роль играет, так называемое, отстояние между объектом и субъектом подражания, в нашем случае между учащимися и преподавателем иностранного языка.

Один из путешественников начала XIX века где-то на островах в Тихом океане нашел таких жителей, которые, подражая путешественнику в костюме, считали одетыми себя по-европейски, если на них был цилиндр и белый воротничек, хотя все остальное тело и оставалось голым.

Это тот случай, когда подражание уже имеется, но полное подражание еще невозможно, так как отстояние между субъектом и объектом подражания чрезмерно велико. Такое подражание мало интересует преподавателя иностранного языка, так как любые явления иностранного языка должны быть усвоены учащимися полностью, а не в какой-то их части.

Но подражания не может быть и там, где между субъектом и

объектом подражания
сто один делает то ж
ет никакого основан
веществе говорят не
Как показали опы
ких-то определенных
ражания. Причем при
стределяется не толь
ком преподавателем
в соотношении сист
что преподаватель в
ского языка, а уча
языка, ему 8 лет. П
дольно большое, т
ного языка. При эт
звуксов совсем отсу
нбного носового,
метно уменьшается
например, (p), (v)
Одним словом
стояния субъекта
том, что подража
срением и что он
путем, а другие
12. Остает
рос о психологи
иностранном яз
тель и ученик

объектом подражания нет никакого отстояния. Там просто-напросто один делает то же самое, что и другой; ни одному из них нет никакого основания подражать другому, допустим, оба в совершенстве говорят на иностранном языке.

Как показали опыты (3, 4, 5, 6), подражание возможно при каких-то определенных величинах отстояния субъекта и объекта подражания. Причем при обучении иностранным языкам это отстояние определяется не только совершенством владения иностранным языком преподавателем и степенью его усвоения учащимися, но также и соотношением систем изучающего и родного языка. Допустим, что преподаватель в совершенстве владеет произношением английского языка, а учащийся еще не знает ни одного иностранного языка, ему 8 лет. В таком случае отстояние ученика и учителя довольно большое, так как ученик еще не знает ни одного иностранного языка. При этом оно будет заметно больше при усвоении звуков совсем отсутствующих в русском языке, например, задне-нёбного носового, заднего (ɑ) и им подобных. Это отстояние заметно уменьшается при усвоении похожих звуков в общих языках, например, (p), (b), (v).

Одним словом, при усвоении иностранного языка явление отстояния субъекта и объекта подражания психологически говорит о том, что подражание необходимо сочетать с аналитическим объяснением и что одни стороны легче усваиваются подражательным путем, а другие аналитическим.

12. Остается рассмотреть последний, шестой по счету вопрос о психологических особенностях подражания при обучении иностранным языкам. Это вопрос о том, какими должны быть учитель и ученик и какими пособиями они должны пользоваться, что-

бы подражание было наиболее успешно, как в смысле его возможности, так и в смысле продуктивности.

Как уже было сказано выше, подражание есть действие, направленное на познание действительности на основе ее образности. Исторически это та стадия педагогической культуры, когда сам "учитель" еще не умел аналитически познать и показать то, чему он учил. Следовательно, он должен был быть прежде всего выразительным и привлекательным, чтобы учащимся хотелось стать таким же, как и он.

Современному молодому учителю иностранных языков как раз, как правило, больше всего и не хватает выразительности, особенно языковой выразительности. Его дикция подчас весьма не совершенна, а речь довольно часто страдает рядом дефектов: картавостью, дизлялией, пулеметностью, гнусавостью, шепелявостью и т.д. Да как этому и не быть, когда в языковой вуз принимают с дефектами речи, а культурой речи не занимаются ни в средней, ни в высшей школе, даже в специальной языковой высшей школе!? Каков же должен быть учащийся? Из изложенного ясно, что подражать естественно только тому, кто не может овладеть предметом обучения или какой-то его частью аналитически. Едва-ли было бы разумно учить взрослых учащихся на основе подражания, так как им больше свойственно, как правило, аналитическое, а не синтетическое отношение к действительности. Подражающее лицо должно стремиться и должно иметь возможность стать другим; делать, чувствовать, думать и желать то, что делает, чувствует, думает и желает другой человек. Следовательно, это лицо должно быть прежде всего пластичным. Вот почему дети, организм которых еще не утра-

тил своей пластичности, подражают с большей охотой и с большим успехом, чем взрослые. Сохранять путем физкультуры и ~~де~~ти пластичность своего организма — это значит сохранять возможность подражания.

Что касается учебных пособий, то они при обучении иностранному языку на основе подражания должны иметь занимательный характер, а иногда быть своеобразными учебными играми. Для средней школы, для вузов и особенно для языковых факультетов и институтов — это магнитофонные записи, радио, звуковое кино, лаборатории устной речи и т.д. Главное назначение магнитофона и других технических средств научения иностранным языкам — дать возможность студентам анализировать их речь в сопоставлении с правильным эталоном. Но на какой-то стадии научения все эти пособия должны способствовать подражанию учащихся. Мы должны стремиться к тому, чтобы студент, попадая в языковой институт, был окружен выразительными звуками иностранной речи, приятными впечатлениями от звуковых кинофильмов и сразу стал бы стремиться к со-причастию с ними, т.е. желал-бы и начал-бы с увлечением заниматься иностранным языком. Во всяком случае учебные пособия по иностранным языкам должны быть выразительными и воздейственными, занимать не только голову, но и сердце учащихся, т.е. они должны быть современными, содержательными и эстетичными. Особенно существенны для подражания обучающие машины и машины обучения. С той и с другой учащийся остается, что называется, с глазу на глаз. Поэтому обучающие машины должны работать без малейших помех, обладать выразительным голосом, подавать речь в подлинно

художественном исполнении.

13. Из изложенного очевидно, что подражание является некоторой синтетической предступенью к аналитическому познанию. Подражая, ученик внутренне должен переживать себя как существо, стремящееся и имеющее возможность делать то же самое, что и учитель. Но своим аналитическим еще неразвитым умом он не может распознать элементов этого воздействия. В результате ученик подражает. Тольк в этих пределах подражание необходимо и возможно. Совершенно рчевидно, что психологически подражание никак не может являться общим принципом нашей методики обучения иностранным языкам. В наши дни подражание не может иметь решающего значения в обучении иностранным языкам. Это один из вспомогательных приемов. Однако, его "вспомогательность" такова, что, если этой маленькой частички не будет, то весь процесс научения иностранным языкам окажется не столь совершенным.

14. Методологически и психологически синтез не отрывен от анализа. Лишь их единство обеспечивает успешность познания и научения. Это относится и к научению иностранным языкам, где наиболее разумно сочетать языковые правила с речевым действием, аналитически осознанное овладение навыками с элементами синтетического подражания.

Если подражание было действием, направленным на познание, осуществляемое в образе, то анализ совершается в понятиях, т.е. носит научный характер.

15. Нужно думать, что аналитическое познание так же изначально, как и синтетическое. Пример и доказательство этому мы видим в стремлении детей разломать на части люби-

муд и игру, что
каждый человек
только стремится у
древний человек да
синтеза в естествен
поедая их руками,
бывая их плоды, что

Но синтез был
анализ был связан
известны. Особенно
летиями отработаны
которых предшество
боги и были символ
человек и научился
действительности,
целесообразные дей
кое познание весь

16. Аналитиче
техники. И как в т
ствовал какой-ниб
знании каждой эпо
понятие.

Как уже гово
о человеке таким
пации, поскольку
была ни чем иным
лес. Такими, нап
людям казалось,

мую игрушку, чтобы посмотреть, как она устроена, а также в кажущейся жестокости детей, когда они спокойно и последовательно отрывают у мухи или бабочки крылья, лапки и голову. Древний человек должен был наблюдать единство анализа и синтеза в естественной природе, любясь игрой рыб в воде и поедая их руками, следя за красотой кокосовых пальм и разбивая их плоды, чтобы утолить жажду и т.п.

Но синтез был доступен непосредственному восприятию, а анализ был связан со знанием законов природы, а они не были известны. Особенно это относилось к веками или даже тысячелетиями отработанным целесообразным движениям, совершению которых предшествовала молитва и жертвы в честь богов. А боги и были символами неизвестных законов природы. Поэтому человек и научился в начале владеть синтетическим познанием действительности, т.е. стал раскрывать ее законы и совершать целесообразные действия на основе подражания. А аналитическое познание весьма несовершенно и в наши дни.

16. Аналитическое познание тесно связано с развитием техники. И как в технике каждой эпохи до сих пор господствовал какой-нибудь один принцип, так и в аналитическом познании каждой эпохи господствовало какое-либо одно основное понятие.

Как уже говорилось, в эпоху Ньютоновой механики в науке о человеке таким господствующим понятием было понятие ассоциации, поскольку даже самая сложная механическая машина была ни чем иным как более или менее хитрым сцеплением колес. Такими, например, были и остаются механические часы. Людям казалось, что и высшая нервная деятельность (психика)

также состояла из взаимно сцепленных представлений или клеток, а ассоциация или условный рефлекс были механизмами их сцепления. Такая точка зрения настолько въелась в европейскую культуру 18-го и 19-го веков, что мы до сих пор никак не можем от нее избавиться. Лишь в наши дни науки о человеке постепенно избавляются от подобной универсализации какого либо одного понятия. Но все же понятия, относящиеся к физике, математике, кибернетике и теории информации и коммуникации преобладают. Мы отдифференцировали научение от обучения, больше всего интересуемся программированным обучением, обучающими машинами и машинами обучения, охотно прибегаем к понятиям программы, обратной связи, информации, ее объема и энтропии, маскировки, помех, избыточности и т.п.

Все это говорит, о том, что принципы анализа в каждую эпоху в конечном счете определяются ее передовой техникой. Иначе говоря, человечество и до сих пор еще не нашло подлинных форм, понятий и приемов аналитического познания действительности и ее преобразования. Каждой эпохе кажется, что она уже достигла истины в этом направлении, но последующая эпоха делает наглядным заблуждения своих предшественников.

Современная психология обучения иностранным языкам свято хранит передовые традиции прошлого, Но и она волей или неволей утверждает новое, преодолевает старое. Как ясно читателю из всех лекций, в настоящей книге и делается попытка очертить круг новых понятий для современной психологии обучения иностранным языкам.

17. В заключении еще раз приходится подчеркнуть ту мысль, что наша методология и наша современная электронная техника требуют единства синтеза и анализа не только в поз-

ЗЕМ. КОЛ. В СОВРЕМ.

ПОСМОТРИТЕ

ТЕ В СОВРЕМЕННУЮ

СТАТИСТИЧЕСКУЮ ХАРАК.

нании, но и в преобразовании действительности.

Поэтому мы и думаем, что элементы подражания должны войти в современный процесс научения иностранным языкам, носящий аналитический характер.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. С.Л.РУБИНШТЕЙН. - Бытие и сознание. Из-во АН СССР. М., 1957.
2. В.А.АРТЕМОВ. - К вопросу о психологии подражания в обучении иностранным языкам. Сб. "Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам". Учпедгиз, М., 1947.
3. З.М.ЦВЕТКОВА. - Сравнение имитационного и аналитического способов введения звуков английского языка. Уч.зап. I-го МПНИИЯ, т. I, "Экспериментальная фонетика и психология в обучении иностранным языкам". М., 1940.
4. О.С.ГОРОДЕЦКАЯ. - Сравнение имитационного и аналитического способов введения звуков французского языка. Там же.
5. Э.А.АБРАМЯН. - Особенности усвоения звукового состава немецкого языка учащимися пятых классов армянских школ. Канд.дис., М., 1954.
6. М.А.АРЕНБЕРГ. - Сравнение аналитического и имитационного способов введения звуков немецкого языка. Уч.зап. I-го МПНИИЯ, т. VI. "Экспериментальная фонетика и психология речи". Из-во МГУ. М., 1953.
7. Сб: "Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам" под ред. В.А.АРТЕМОВА. Учпедгиз. М., 1947.
8. В.А.АРТЕМОВ. - Детская экспериментальная психология. 2-е изд. Соцэкгиз. М., 1931.
9. В.ВУНДТ. - Основы физиологической психологии, т. I-2. М., 1880-81.
10. И.ГЕРБАРТ. - Психология. СПб., 1895.
11. К.С.СТАНИСЛАВСКИЙ. - Моя жизнь в искусстве. ГАХН, 1924.

ПРОИЗВОЛЬНОЕ И НЕПРОИЗВОЛЬНОЕ, ОСОЗНАННОЕ И НЕ-
ОСОЗНАННОЕ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.

I. Обычно говорят, что родной язык усваивается непроизвольно. Ребенок до школы не учит значений слов и грамматических правил родного языка. Подавляющее большинство взрослых людей пользуются родным языком непосредственно, т.е. не осознавая его фонетических, лексических, грамматических и стилистических правил или даже позабыв их.

Акт говорения непроизволен, но автоматизирован. Нам кажется, что мы думаем, не пользуясь языком, и что мы не производим при этом никаких артикуляционных движений.

Мы твердо убеждены в том, что воспринимаем мысли, чувства и волю другого человека непосредственно, минуя акустические характеристики его речи.

Но все это величайшие заблуждения, основанные на несовершенстве традиций и на ошибках самонаблюдения.

В самом деле, как можно говорить, что ребенок усваивает родной язык непроизвольно, когда язык является для него средством общения со взрослыми, а в этом общении ребенок занимает определенное место и ставит перед собой вполне конкретные задачи: быть сытым, быть в тепле, удобнее спать, побывать на прогулках у взрослых и т.п.

Другое дело, что ребенок не осознает процесса овладения им родным языком. Но это вовсе не значит, что до школы ребенок не располагает правилами родного языка. Как они образуются в его корковой деятельности было рассказано в предшествующих лекциях. Мало того, как показывал Корней Чуковский (I), ребенок пытается творить новые формы своей речи, подчиняя их

правилам родного языка. Как уже сказано, ребенок не осознает этих правил, хотя и пользуется ими.

Да, акт говорения произволен, так как он автоматизирован, но только до тех пор, пока мы не ошибаемся, а, совершив ошибку, мы отчетливо и аналитически осознаем свою артикуляционную ошибку, хотя, не имея специального образования, и не можем сказать какое правило языка мы нарушили.

Тем более ошибочно утверждать, что мы сначала думаем, а потом как то сформулированную без языка мысль выражаем в речи посредством языка. Это одно из грубейших заблуждений. То, что в ложном самонаблюдении кажется выражением мысли посредством языка, на самом деле является созданием мысли посредством языка, и до тех пор, пока мы не говорим (внешне или внутренне) у нас никаких мыслей не бывает. Другое дело, что язык нельзя ошибочно ограничивать только языком слов.

Еще более ложно думать, что мы воспринимаем и понимаем мысли, чувства и волю другого человека непосредственно вне их языкового оформления, в частности, вне акустических характеристик речи. Как было показано в 4-ой и 5-ой лекциях, вне речи, построенной по правилам языка, мысли (чувства, воли) вообще не существует. Действительностью, а поэтому и индикатором мысли, чувств и воли служит, в частности, акустическая структура речи, состоящая из числа колебаний основного тона, спектров, времени, силы и т.п. И мы распознаем мысль другого человека, подвергая анализу (неосознаваемому) нашим корковым аппаратом акустические характеристики устной речи собеседника, соединяя этот анализ с анализом мимики, жестов и поступков говорящего лица.

2. Так
в методике
вольного, э
чений иностр
тем более су
оправданная
при обучении
мы имеем в в

3. Как
тельности со
связанное: п
стью относит
иностранний
школе и в ву
рованные дни
ее выполнении
изводят заче
виях вообще
обучении ино

Можно
ном (и то то
да речи. В
чивается по
ния речи на
по мере при
Как во
говорить об
так и в на

2. Так или иначе, подчиняясь бытовому употреблению слов, в методике поставили вопрос о роли произвольного и произвольного, а также неосознаваемого и осознаваемого при обучении иностранному языку и при пользовании им. Эти вопросы тем более существенны, что в наши дни происходит ничем не оправданная переоценка произвольного и неосознаваемого при обучении иностранному языку и речи на нем. Разумеется, мы имеем в виду психологический анализ вопроса.

3. Как уже было изложено в 10-й лекции, в любой деятельности современного человека следует различать взаимосвязанное: цель, условия, процесс и результаты. Это полностью относится и к учебной деятельности лица, изучающего иностранный язык. У нас иностранный язык изучают обычно в школе и в вузе, по определенной программе, в строго фиксированные дни и часы; при занятиях задают работу на дом, о ее выполнении спрашивают, ставят отметки, в свое время производят зачет или экзамен. Это означает, что в наших условиях вообще едва-ли возможно говорить о произвольном при обучении иностранному языку.

Можно говорить только о произвольном или произвольном (и то только в данный момент) усвоении языкового правила речи. В таком случае удельный вес произвольного увеличивается по мере расширения чисто практических задач обучения речи на иностранном языке и соответственно уменьшается по мере приближения к усвоению системы изучаемого языка.

Как во времена Ньютонской механики возникла мода говорить об ассоциативных механизмах психической жизни, так и в наши дни под влиянием современной электронной кибернетики мы говорим о человеке как о саморегулирующем ор-

ганизме, способном создавать программу своего поведения и исправлять ее по ходу действия.

Если продолжать эту аналогию, то придется с удовлетворением сказать, что признак произвольности коренным образом отличает человеческую общественно-трудовую деятельность от работы кибернетического устройства, способного управлять этой работой, контролировать ее результаты и на этой основе, в случае необходимости, изменять программу работы. Кибернетическое устройство не может ставить задачи и определять цели человеческой общественно-трудовой деятельности. Хотя вполне возможны электронные устройства, которые на основе статистического анализа каких-либо явлений (с обработкой колоссальной по объему информации посредством электронно-счетных машин) могли бы выдавать информацию о том действии, которое предвидится (например, в отношении погоды), или которое своевременно произвести, (например, в области научных исследований по химии). Однако, это не сознательно выбранная задача и не произвольно поставленная цель. Впрочем трудно сказать, в какой мере в таком плане рассуждения мы находимся в плену традиционного мышления или уже освободились от него.

Если наши рассуждения верны, то спрашивается, каковы разумные основания тех, кто стремится во что бы то ни стало лишить учащихся, изучающих иностранный язык, и более человеческого действия, действия произвольного. Нам кажется, что таких оснований нет. Да и разумные соседи методики обучения иностранным языкам этого не делают и не стремятся делать. Ведь еще ни один методист по химии или математике не выбросил лозунга "усваивать химию произвольно", "учить

интересные вопросы
учить пять часов
А вот почему
нов с хромом
странные языки
значно". Как
ивать произволь-

Но, увы, так
что он в каком-то
более подробно

4. Из общей
деятельности изве
характеризуется

- а) отсутствие
- б) отсутствие
- в) отсутствие
- г) непосред
- действий
- д) малой ут
- е) повышени
- ж) увеличен
- з) усиление
- и) обострен
- к) всеобосра
- на эти при
- тить серьезное
- веку больше все
- по закону гомео
- даны

математике неосознанно", "учить физкультуре произвольно", "учить петь неосознанно".

А вот почему-то некоторые методисты иностранных языков с жаром защищают не менее абсурдный лозунг "учить иностранные языки произвольно", "усваивать синтаксис неосознанно". Как помнит читатель, даже родную речь нельзя усваивать произвольно.

Но, увы, такой лозунг объявлен. И все начинают думать, что он в каком-то смысле разумен. Поэтому имеются основания более подробно разобраться в психологии произвольного.

4. Из общей психологии и физиологии высшей нервной деятельности известно, что произвольное в нашем поведении характеризуется следующими признаками:

- а) отсутствием заранее поставленной цели,
- б) отсутствием волевого усилия,
- в) отсутствием осознания правила действия,
- г) непосредственной целостностью, синтетическим планом действий,
- д) малой утомляемостью,
- е) повышением интереса,
- ж) увеличением объема внимания,
- з) усилением способности удержания,
- и) обострением способности подражания и
- к) своеобразием воспроизведения.

На эти признаки произвольного поведения стоит обратить серьезное внимание. Они говорят о том, насколько человеку больше всего свойственно произвольное действие и как он по закону гомеостаза (2), стремится восстановить нарушенное в данном случае равновесие его нормальной жизни. В самом деле,

исчезли: цель (-а), волевое усилие (-б) и осознание правила действия (-в). Компенсация пошла за счет того, что действие сразу перестало быть аналитическим, а преобразовалось в целостно-синтетическое (+г), т.е. раскрылись возможности подражания (+и). Одновременно понизилась утомляемость (+д) повысился интерес (+е), увеличился объем внимания (+ж), усилилась способность удержания (+з) и воспроизведения (+к).

При близоруким взгляде можно подумать, что непроизвольность действия положительна, так как улучшает ряд психических процессов. Но это только при недальновидном взгляде. На самом деле организму, переведенному на непроизвольные действия, нанесен серьезный ущерб, так как он лишился возможности действовать как подлинно человеческое существо, всегда ставящее цель, направляющее волю для ее достижения и осознающее производимые им действия. Именно поэтому организм мобилизовал более простые процессы: интерес, внимание, запоминание и воспроизведение:

5. В каких-то пределах непроизвольное усвоение иностранного языка психологически и физиологически оказывалось возможным в весьма редких случаях, главным образом, при наличии бонны с целью практического владения обиходной речью на изучаемом языке. Поэтому этот вид непроизвольного усвоения иностранного языка не представляет для нас особого интереса.

В равной мере более или менее непроизвольное пользование иностранным языком возможно только при обучении иностранному языку в стране изучаемого языка. Поэтому и этот вид в известной мере непроизвольного пользования иностранным языком также не является предметом нашего анализа.

6. Наибольший интерес представляют те случаи, когда соответственно цели и условиям обучения, а также в зависимости от результатов обучения, процесс обучения иностранному языку содержит элементы произвольного научения в тех или иных пределах.

Наиболее типичным случаем может служить обильное чтение художественной литературы на изучаемом языке с целью вхождения в лексическое и синтаксическое своеобразие усваиваемого языка. Но с психологической точки зрения и в таком случае лучше всего ставить себе какую-либо аналитическую, т.е. произвольную задачу, например, первые 100 страниц читать, обращая внимание на употребление глагольных форм, вторые 100 страниц — на употребление артикля, следующие 100 страниц на идиоматические выражения и т.д.

Как бы то ни было, но в таком случае все остальные языковые особенности текста будут восприниматься произвольно.

Произвольное усвоение иностранного языка очень неэкономно и весьма мало продуктивно. Оно требует такого большого количества повторений усваиваемого материала, при котором учащийся мог бы выработать программу речевого действия самостоятельно, не зная его языкового правила. Этот вопрос, как помнит читатель, был рассмотрен нами в 9-ой лекции. Сейчас следует только добавить, что произвольное усвоение, как один из составляющих элементов научения иностранному языку, имеет место лишь в том случае, когда лицо, изучающее язык, постоянно стремится научиться этому языку, т.е. поступает в конечном счете произвольно. В противном

случае произвольное усвоение языка отсутствует. Например, нам известен ряд преподавателей иностранных языков иностранцев, которые не желают усваивать русский язык, чтобы, как они говорят, не портить своего родного языка, что особенно ценно, с их точки зрения, тогда, когда свой родной язык начинаешь преподавать как иностранный. В таком случае установка на произвольное усвоение русского языка отсутствует и этого усвоения не происходит.

Таким образом произвольное усвоение иностранного языка если оно разумно вкраплено в произвольное его усвоение, является примером учебной бережливости со стороны учащихся. Постоянно имея такую направленность, они учатся иностранному языку даже тогда, когда не изучают его. В таком смысле следует восстановить в правах произвольное усвоение иностранного языка в качестве приема обучения и в качестве одного из вопросов изучения советской методики, и психология обязана оказать ей в этом посильную помощь.

7. Произвольное овладение какой-либо деятельностью возникло в истории развития человека, вероятно, с целью усовершенствовать произвольное, в частности, сделать его более экономным во времени и более эффективным по результатам. Однако в этом преобразовании произвольное потеряло непосредственность, целостность и синтетичность произвольного. В педагогическом плане произвольное стало своеобразным принуждением по сравнению со свободной игрой сил и способностей произвольного. Произвольное стало более скучным, и его выигрыш в отношении маленьких учащихся оказался весьма иллюзорным.

Однако советская
се обучения и
произвольных действий
еще произвольное
мелкий человек
чина с переходом
космический
века непроизволь
общественный хар
произвольного т
стало автоматиче
нам.
Признак про
даже в явлении
вдохновения. По
талант понимает
бие, на упорный
8. В обуче
в то же время
произвольное
взаимосвязь, с друг
ронам одного и
тесно взаимосвя
Разные о
воле, а вторы
произвольное
ным признаком
ное ее дости
Применит

Однако современная культура и подготовка к ней в процессе обучения и воспитания стала осуществляться системами произвольных действий. Сама по себе идея школы покоится на принципе произвольного воспитания, образования и обучения. Современный человек все делает, главным образом, произвольно, начиная с перехода шумной улицы в Москве и кончая поведением в кабине космонавта. Если что-то и имеется у современного человека непроизвольного, то оно или носит биологический, а не общественный характер, или же является следствием длительного произвольного труда, в результате чего произвольное действие стало автоматическим, привычным и в этом смысле непроизвольным.

Признак произвольности в современной культуре входит даже в явление и понятие таланта, творчества и творческого вдохновения. Почти все писатели и выдающиеся ученые свой талант понимают, как способность, помноженную на трудолюбие, на упорный целенаправленный, т.е. произвольный труд.

8. В обучении иностранным языкам иногда смешиваются и в то же время разрываются две пары понятий: произвольное — непроизвольное, с одной стороны, и осознаваемое — неосознаваемое, с другой. А по существу они относятся к разным сторонам одного и того же явления в нашей психической жизни, тесно взаимосвязанными.

Разные они потому, что первые два понятия относятся к воле, а вторые к сознанию. Взаимосвязаны же они потому, что непроизвольное не осознается, а произвольное своим собственным признаком имеет сознательно поставленную цель и осознанное ее достижение.

Применительно к обучению иностранным языкам это означа-

ет, что произвольное овладение, допустим, устной речью на иностранном языке не сопровождается осознанием артикуляционных движений или правильное употребление слова в разговоре не сопровождается осознанием лексического значения данного слова в лексической системе языка, а тем более в его истории. Из этих фактов делается ошибочный вывод, что произвольное и неосознаваемое в данном случае одно и то же. На самом же деле произвольное овладение устной речью на иностранном языке, на какой-то ступени обучения, может стать осознанным в любом отношении, в том числе и в отношении артикуляционных движений. А произвольное усвоение значения слова из практики устного общения, на каком-то этапе обучения, может стать осознанным, т.е. сопоставленным с значениями других слов в лексической системе данного языка.

Следовательно, и в обучении иностранному языку произвольное может стать осознанным, не потеряв от этого своей произвольности в прошлом. Следовательно, в данном случае всего целесообразнее произвольные речевые действия на каком-то этапе усвоения языка преобразовывать в осознаваемые действия, т.е. подчиненные правилам языка.

Следовательно, нельзя отождествлять произвольное и неосознаваемое в обучении иностранному языку.

Подобный же ход рассуждения применим и к отношению: произвольное — осознаваемое. Действительно всякое произвольное действие в данный момент осознаваемо, иначе оно не было бы произвольным. Следовательно, произвольное речевое действие должно совершаться при синхронном осознании его языкового правила. Однако, отсюда вовсе не следует, что произвольное действие все время должно оставаться осознанным.

Каждое новое повторение произвольного действия лишает его

какой-то частности
нет наизусть, а за-
зачем. Почему-то
извне на тот факт,
произвольный, а созн-
ный привычные дей-
но, допустим, чист-
испытывая это не
вольствие. Следов-
ствия в прошлом е-
тем.
Следовательно
иностранному языку
ных речевых дейст-
нять тех, кто про-
в том, что им бу-
языком в свободн-
ной речи.
Произволь-
ваемое противоп-
лектически, так
необходимость
Практически
прост и очевид-
вольной неосоз-
ненно органиче-
системой изуче-
это обучение
языка, возвра-
т

осознанности пока в результате какой-то части многократных повторений это действие не станет навыком, а затем неосознаваемым вторичным умением, привычкой. Почему-то в традиционной психологии не обратили внимание на тот факт, что в привычке произвольное носит не произвольный, а спонтанный характер. Не я принуждаю себя совершить привычное действие, а привычка меня заставляет ежедневно, допустим, чистить зубы, делать физкультурную зарядку, испытывая это не как произвольное, а как осознаваемое удовольствие. Следовательно, произвольность осознаваемого действия в прошлом еще не означает его произвольности в настоящем.

Следовательно, нет никакого основания, обучая речи на иностранном языке, избегать осознания правил произвольных речевых действий. И нет также никаких оснований обвинять тех, кто предпочитает изучать правила языка осознанно, в том, что им будто бы закрыт путь к неосознанному владению языком в свободно текущей (произвольной, спонтанной) устной речи.

Непроизвольное и произвольное, неосознаваемое и осознаваемое противопоставлены одно другому не механически, а диалектически, так как в развитии психических процессов они с необходимостью переходят одно в другое.

Практический вывод из хода мыслей этого параграфа очень прост и очевиден. — Можно, начав обучение языку с произвольной неосознаваемой практики в устной речи, дойти совершенно органически до произвольного осознанного владения системой изучаемого иностранного языка. И наоборот, начав это обучение с произвольного и осознанного усвоения правил языка, совершенно органически (в смысле соблюдения психоло-

гических правил) дойти до произвольного и неосознаваемого говорения на иностранном языке.

9. Еще большую путаницу в методику и психологию обучения иностранному языку внесло понятие интуитивного овладения и владения иностранным языком. Дело доходит до того, что иногда утверждается, будто учащийся может интуитивно распознавать грамматические правила и значения слов. В таком случае предполагается наличие у учащегося способности непосредственно чувствовать, ощущать грамматические правила, как он непосредственно чувствует, ощущает, допустим, цвета или звуки. Подобно тому, как учащийся непосредственно ощущает отношение между красным и зеленым цветом, будто-бы также непосредственно он ощущает, чувствует синтаксические отношения членов предложения, вообще правила языка, интуитивно овладевает и интуитивно пользуется ими.

В других случаях также ошибочно прибегают к термину интуиция вместо термина эмпирическое наблюдение, повседневное наблюдение, наблюдение в обыденной жизни. Например, говорят так, что испытуемый (оператор) на основании своей интуиции подметил, что он начинает пользоваться таким-то словом в таком-то значении, или что он интуитивно различает две таких-то синтаксических конструкции и т.д.

Неужели русский язык так беден, что термин интуиция, крепко заятый определенным философским понятием, приходится наполнять другим неопределенным, бытовым содержанием?

Термин интуиция крепко связан и в литературе и в научном быту с философией интуитивизма, этого крайне реакционного направления идеалистической философии эпохи империализма, противопоставляющей научному познанию мистическую ин-

туиции. В советской
4, а затем Е.М. Давидов
жить материалистиче
Такое переосмыслен
читаем: "интуиция"
В идеалистической
твенная спосо
нием и жизненной
рицает такое пони
интуиция есть рез
значий и что она
Всякое познание,
обрести значение
доказано и провер
идеалистическом
филей и психологи
мистицизма". I)
Следовательно
тического матер
учащиеся до вся
грамматические
слов. Они это
осознанного, о
иностранному я
Такое инт
без развернут
I) Б.С.З. 2-е

туицию.

В советской научной мысли (В.А.Артемов — 3, В.Ф.Асмус — 4, а затем Б.М.Теплов — 5) была сделана попытка переосмыслить материалистически это понятие идеалистической философии. Такое переосмысление нашло свое отражение в Б.С.Э. где мы читаем: "интуиция — познание без развернутого рассуждения. В идеалистической психологии интуиция рассматривается как таинственная способность, несовместимая с логическим мышлением и жизненной практикой. Дialectический материализм отрицает такое понимание интуиции, считая, что так называемая интуиция есть результат ранее приобретенного опыта, навыков знаний и что она играет подчиненную роль в процессе познания. Всякое познание, основанное на интуиции, для того, чтобы приобрести значение объективной истины, должно быть логически доказано и проверено практикой, экспериментом. Интуиция в идеалистическом истолковании используется буржуазной философией и психологией эпохи империализма как форма проповеди мистицизма".¹⁾

Следовательно, оставаясь в пределах методологии диалектического материализма, никак нельзя говорить о том, что учащиеся до всякого опыта, интуитивно ощущают, чувствуют грамматические отношения членов предложения или значения слов. Они это могут сделать на как-то очень высокой степени осознанного, опытного, теоретически осмысленного обучения иностранному языку.

Такое интуитивное познание какого-либо явления языка "без развернутого рассуждения" возможно в родном языке, и

¹⁾ Б.С.Э. 2-е изд. т.18, стр.320.

в быту известно под именем чувства языка. Например, может встать вопрос о том где ставить ударение: иначе или иначе, договор или договор. И человек, имеющий за плечами колоссальный жизненный опыт в среде, говорящей на безукоризненном русском языке, не прибегая к развернутому рассуждению, связанному с хорошим знанием правил русского языка и его истории, скажет правильно: иначе и договор. Но это "чувство", эта "интуиция" не предшествовала языковому опыту, а была его следствием.

В наши дни интуитивное обучение иностранному языку обратной стороной своей медали имеет отрицание полезности языкового правила для речевого действия. Это уже отголосок идеалистического интуитивизма. Интуиция, в нашем понимании (если вообще имеются какие-либо основания сохранять этот термин, а, по нашему мнению, таких оснований нет), вполне совместима с логическим, аналитическим, дискурсивным мышлением. Это вторая ошибка наших интуитивистов от психологии и методики обучения иностранным языкам, когда они интуитивное соединяют с неосознаваемым, непосредственным вчувствованием в язык чрез звучащую речь. Это интуитивистическое, а не материалистическое познание правил языка. Правило языка должно быть сформулировано логически преподавателем, и незачем тратить массу времени, пока это сделает учащийся, если он вообще это может сделать.¹⁾

Из данного параграфа с логической необходимостью вытекают два вывода. Во-первых, в наших условиях нет возможности

1) В лекциях 8-ой и 9-ой были указаны психологические закономерности оптимального сочетания языкового правила и речевого действия.

довести учащихся средней и неязыковой высшей школы до интуитивного владения иностранным языком, для этого у нас слишком мало учебного и практического (разговорного) времени.

Во-вторых, нет никаких оснований называть интуитивным то, что может и должно быть названо другими более подходящими словами: основанное на большом опыте, неосознаваемое.

10. Последним в этой лекции должен быть рассмотрен вопрос о чувстве языка. Это также довольно неопределенное понятие. Оно характерно для тех прошлых ступеней развития психологии, когда психологии был чужд собственно научный способ мышления; тогда говорили о чувстве предвидения, о чувстве внутренней формы слова, о чувстве национального духа культуры в том числе и о чувстве языка. Теперь расплывчатое чувство предвидения заменено точным математическим предсказанием, внутренняя форма слова понятна как его особый семантический аспект, который может быть определен статистически, а чувство языка должно быть заменено тем понятием, которое возникнет в результате программированного обучения языковой догадке. При этом природа догадки должна и может быть раскрыта научно в ее зависимости от ряда доступных точному учету факторов. Этот анализ позволит весь процесс языковой догадки представить себе в виде системы последовательных операций (6) и чувство языка окажется ни чем иным, как одной из форм концептуального поведения. А как известно, это то поведение, для которого характерно неосознаваемое использование в новой ситуации приемов поведения, имевших место в сходных предшествовавших поведенческих ситуациях. Чувство языка не мистическое, туманное, непосредственное познание языковых правил и их системы.

я возможность поступать правильно в новой коммуникативной речевой ситуации на том основании, что раньше успешно решались аналогичные задачи в сходных коммуникативных речевых ситуациях. Это способность коры человеческого мозга вырабатывать правило действия на основании совершения ряда действий, подчиняющихся этому правилу. А этот процесс куда лучше понимается современной теорией коммуникации и кибернетикой, чем это доступно умозрительным рассуждениям при помощи понятия чувства языка.

Это понятие может остаться лишь как бытовое понятие, свидетельствующее о незнании законов обозначаемого этим словом явления.

II. Итак мы приходим к заключению, что, имея в виду закономерности психической жизни (высшей нервной деятельности) человека, нет никаких оснований противопоставлять механистически произвольное произвольному, неосознаваемое осознаваемому. Это противоречие носит диалектический характер, так как в динамике поведения одно органически и закономерно переходит в другое.

Нет также никаких оснований механистически противопоставлять интуитивное дискурсивному, чувство языка — аналитически осознанному усвоению или пользованию языком. Они тесно взаимосвязаны, причем языковая интуиция является следствием развернутых рассуждений речевого опыта, а не предшествует им, как чувство языка оказывается возможным и правильным лишь в результате длительного практического пользования правильным языком в речи, иначе чувство языка будет ошибочным.

Нам также кажется, что, по возможности, следует избегать понятий интуитивного владения языком и чувства языка. В наше время это уже не точные научные, а бытовые понятия. Они создают видимость проникновения в закономерности процесса усвоения языка и пользования им. Мало того, они увлекают нас в сторону от столбовой дороги современной психологической науки, становящейся с каждым днем все более и более научной, т.е. пользующейся понятиями современного научного анализа, а не понятием мистической интуиции и туманного чувства языка.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. КОРНЕЙ ЧУКОВСКИЙ. - От двух до пяти. II-ое изд. М., 1956.
2. ЭДВАРД В. ДАМПСИ. - Гомеостаз. Сб. "Экспериментальная психология" С. Стивенса, ч. I. Из-во иностр. литературы, М., 1960.
3. В. А. АРТЕМОВ. - Педагогическая психология обучения иностранному языку. Курс лекций, прочитанных в I-ом МГПИИЯ в 1940-41 уч. году. Лекция 4-ая.
4. В. Ф. АСМУС. - Логика. Госполитиздат, М., 1947.
5. Б. М. ТЕПЛОВ. - К вопросу о практическом мышлении. Уч. зап. МГУ, вып. 90, М., 1945.
6. Т. М. КУЗНЕЦОВА. - О программированном обучении языковой догадке. Канд. дис., М., 1965.

ЛЕКЦИЯ 13-ая

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРОГРАММИРОВАННОГО
ОБУЧЕНИЯ И СОЗДАНИЯ ОБУЧАЮЩИХ МАШИН, МАШИН ОБУЧЕНИЯ
И ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ.

1. Как известно, в настоящее время во всех технически передовых странах наблюдается несоответствие методов обучения объему необходимых для учащихся средней и высшей школы знаний. Если методы обучения не будут улучшены самым коренным образом, то молодое поколение будет лишено возможности получать общее образование, столь нужное для всесторонне содержательной жизни. Времени будет едва-едва хватать для того, чтобы стать узконаправленным специалистом. Положение усугубляется еще и тем, что техника, требующая узкой специальности, настолько быстро развивается, что узкий специалист без общего образования, окончив вуз, очень быстро будет выходить из строя, так как без общей культуры он не будет иметь возможности самостоятельно переходить на новую технику.

Одним из выходов (одним, но не единственным!) из создавшегося затруднения и служит программированное обучение с использованием обучающих машин и машин обучения, а также и без них.

2. Совершенно ошибочно считать программированное обучение американским изобретением. Программированное обучение противопоставляется непрограммированному, как организованное неорганизованному, как целенаправленное нецеленаправленному, как продуманное непродуманному, как учитывающее индивидуальные особенности учащихся неучитывающему, как экономное неэкономному, как современное несовременному. А каждый, кто хоть сколько-нибудь знаком с историей педагогики, отлично понимает, что за эти

положительные стороны обучения боролись все передовые педагоги всех стран, в том числе и русские учителя средней и преподаватели высшей школы. В этом деле существенная роль принадлежала и принадлежит до сих пор военным учебным заведениям.

Истоки идеи программированного обучения нужно искать в далеком прошлом. Как уже говорилось в одной из лекций, еще во времена К.Д.Ушинского, т.е. век тому назад, хорошему учителю полагалось, прежде чем идти в класс, предварительно продумать развитие каждого урока, системы уроков, всего учебного года, всего учебного курса, всех годов обучения и воспитания так, чтобы отдельные этапы были оправданы задачами и условиями обучения и чтобы они составляли разумную последовательность.

Своеобразным предшественником пособий по программированному обучению было "Родное слово" К.Д.Ушинского (1). В нем было все рассчитано соответственно условиям обучения и воспитания ребенка. Для рассмотрения этих условий К.Д.Ушинский написал особую книгу "Человек как предмет воспитания" (2). В этой книге были подвергнуты тщательному анализу все факторы воспитания и обучения детей: общественные, физиологические и психологические. Соответственно этому анализу был отобран материал "Родного слова" и расположен в строгой последовательности во времени.

В дореволюционное время соответственно различному пониманию задач, условий и процесса воспитания — обучения различались отдельные педагогические направления: свободное воспитание, школа общего образования (гимназия), школа современных технических знаний (реальное

учение) и т.д.
Поэтому
обучения Америки
населения, а также
уровня обуче
американское вы
возможно и друго
вального обучени
знание програм
и должно быть д
американские
и Фини (6). Мы
применительно к
плане.

3. Современ
что искать во
зовании всевоз
визуальных ср
ется у нас и
Техничес
вились на наш
стране был от
тики и психо
Теперь это о
института и
обучении инс
Технич
особенно ма
ным языкам

училище) и т.д.

Поэтому ошибочно считать родиной программированного обучения Америку. Американцам принадлежит честь не зачинателей, а одних из современных выразителей идеи программированного обучения. Они приложили этой идее современное американское выражение. Это означает, что в современности возможно и другое понимание и выражение идеи программированного обучения. Но важно другое психологическое обоснование программированного обучения, которое в нашей стране и должно быть другим по сравнению с тем, которое дают американские авторы: Скиннер (4), Грэдгер (5) и Финн (6). Мы и пытаемся это сделать в настоящей лекции применительно к обучению иностранным языкам, а не в общем плане.

3. Современные истоки программированного обучения нужно искать во многих направлениях, в частности, в использовании всевозможных технических, главным образом, аудиовизуальных средств обучения, что особенно широко применяется у нас и за рубежом в обучении иностранным языкам.

Технические средства обучения иностранным языкам развились на наших глазах. Первый лингвфонный кабинет в нашей стране был открыт при Лаборатории экспериментальной фонетики и психологии речи (ЛЭФИПР) I-го МПНИИ в 1936 году. Теперь это обширная Лаборатория устной речи (ЛУР) нашего института и теперь это широчайшее методическое движение в обучении иностранным языкам в нашей стране и за рубежом.

Технические средства обучения иностранным языкам, особенно магнитофон, внесли в методику обучения иностранным языкам, во-первых, возможность и необходимость про-

граммировать материал обучения во времени, во-вторых, приобрели величайшую принуждающую силу в отношении учащегося, заставляя его работать с очень большим напряжением и длительное время и, в-третьих, позволили учащемуся довольно быстро узнавать правильное решение (или ошибки) путем сравнения с эталоном (особенно при двудорожечный записи), т.е. внесли в обучение элементы обратной связи ученика с учителем, что невозможно в обычном классе с 20-ю учащимися.

Всевозможные визуальные и аудио-визуальные средства, особенно звуковое кино, позволили связать обучение с реальной жизнью, позволили моделировать формы речевого общения, т.е. отобрать из них только типичные для данной задачи обучения.

4. Источник программированного обучения и очень мощный источник следует видеть также в общем техническом духе нашего времени. В наше время, как и всегда, техника данного этапа культурного развития рождает идеи этого развития, сама подчиняясь им. Как уже говорилось, механика времени Ньютона (1643-1727) породила идеи механики психической деятельности. Люди думали, что в психической деятельности все сцеплено механизмом ассоциации, как были сцеплены колеса их зубьями в машинах той эпохи. Механизм часов породил идею о механизме мозга. А не следует забывать, что в связи с развитием мореплавания в 17 и 18 вв., когда люди вышли на маленьких суденышках в открытый океан, возникла острая необходимость безошибочно определять местоположение корабля в любой точке безбрежного океана. Было найдено, что долготу можно вычислить путем сравнения

местного времени со временем Гринвича с помощью средств по солнечным часам. Было нужно было хранить точные часы до последней минуты. Идеи механики оказали огромное влияние на развитие техники того времени. Как же люди того времени могли в какую-то минуту, то считая, что механика для людей 17-18 веков. Изобретение точных часов "взвешивание" мореплавания. Первый курс корабельных деловых этапов философов тех дней, полноразобран в бесконечности и вслепую. Наше время, в котором развитие техники создается механизмом сложнейших вещей. Появились новые управленческие, особенно политическая (и т.д.) Первое упоминание о источнике

местного времени со временем нулевого меридиана. Местное время умели с древней поры устанавливать астрономическими средствами по солнечным часам.¹⁾ А время нулевого меридиана нужно было хранить на корабле при помощи точных часов. Часы же до последней четверти 17-го века были чрезвычайно неточны. Идеи механики второй половины 17-го века оказали огромное влияние на создание точных часов. Если учесть, как люди того времени относились к мореплаванию в открытом океане и какую колоссальную роль играло безопасное кораблевождение, то станет ясным все очарование идей Ньютоновой механики для людей 17-го века, в том числе и для философов. Изобретение точных часов означало возможность "программированного" мореплавания, так как позволяло сохранять фиксированный курс корабля и разбить все плавание на ряд последовательных этапов (операций) во времени. Подобно этому философ тех дней, пользуясь механизмом ассоциации, надеялся разобраться в бескрайнем океане человеческих мыслей, чувств и волеустремлений.

Наше время, время автоматики и кибернетики, время широкого развития теории информации и коммуникации, время когда создаются машины умственного труда, помогающие человеку решать сложнейшие умственные задачи. В связи с новой техникой появились новые теории, новые понятия. Понятия программы управления, контроля управления, обратной связи оказались особенно продуктивными не только в современной автоматической (кибернетической) технике, но и в науках о

¹⁾ Первое упоминание о часах содержится в византийском источнике 578 года.

человеке, в частности, в психологии и физиологии. Подобно современной электронной технике, моделирующей процессы мозговой деятельности в кибернетические устройства, т.е. в машины, поддерживающие фиксированный курс по заложенной в них программе, обладающие обратной связью и имеющие возможность все время усовершенствовать заложенную в них программу, подобно всему этому современная физиология и современная психология рассматривают человеческое поведение и корковое управление им как целостно-динамическую систему, работающую по заложенной в нее (в результате исторического опыта человечества) программе. Эта программа опосредована системой языка, обладает обратной связью управляющей системы с управляемыми органами; ей свойственны чрезвычайно широкие возможности самопрограммирования, т.е. улучшения на основании обратной связи с результатами ее выполнения.

5. Для возникновения и развития идеи программированного обучения в наши дни весьма существенным также оказался постепенный переход наук о человеке (биологии, психологии и гуманитарных наук) на пути физико-математического анализа поведения и возникновения математически надежной убежденности в возможности преобразования процесса поведения в квазиотационарный, а также осуществление точного анализа и предсказания процесса поведения, в том числе и поведения учащегося в процессе обучения.

Этот вопрос был рассмотрен нами в статье, напечатанной в журнале "Советская педагогика", № 1, 1962 г.

Эта уверенность в строжайшей закономерности поведения все возрастала и возрастала по мере расширения в науке о чело-

веке эксперимента
мом все большего
летия, особенно
технических устрой
управления ими, в
кого анализа и на
ка. Особенно это
оборонной электр
емой человеком.
тематически. Это
высшей нервной д
частности, в про

Все это та
ности программ
иностранным язы

6. Немалов
идеи программи
ная эксперимен
нервной деятель
ное число наде
всяком случае
(факторы) науч
тальной психо
ценных вопросов
ссылка на эк
Психоло
вдвойне поле
Во-пер

веке эксперимента и по мере завоевания марксизмом-ленинизмом все большего и большего признания. За последние десятилетия, особенно в связи с возникновением предельно точных технических устройств, требующих также предельно точного управления ими, возникла необходимость точного математического анализа и на его основе предсказания поведения человека. Особенно это оказалось существенным для современной оборонной электронной автоматики, в конце концов, управляемой человеком. Был решен ряд практических задач, решен математически. Это обнаружило удивительную закономерность в высшей нервной деятельности человека, в его поведении, в частности, в процессе научения.

Все это также убедило многих из нас в полной возможности программированного обучения и, в частности, обучения иностранным языкам.

6. Немаловажную роль, на наш взгляд, сыграл в развитии идеи программированного обучения и тот факт, что современная экспериментальная психология (7) и физиология высшей нервной деятельности (8) экспериментально нашли значительное число надежных закономерностей процесса научения и во всяком случае с достаточной полнотой определили условия (факторы) научения. Достаточно сказать, что в "Экспериментальной психологии" С.С.Стивенса (7) в семи статьях, посвященных вопросу научения (learning), дается свыше 1200 ссылок на экспериментальные исследования.

Психологические и физиологические изыскания оказались вдвойне полезными для программированного обучения.

Во-первых, они помогли выделить из процесса обучения

явление обучения (learning). Еще в 1947 году мы указывали (9), что при обучении иностранному языку следует различать три взаимосвязанных процесса: воспитание, образование и обучение. Современные исследования пошли в этом направлении дальше и расчленили процесс обучения на изучение, тренировку и натаскивание (drill). Последний термин очень неудачен, так как заставляет относиться отрицательно к этому на своем месте очень нужному процессу.

Программированное обучение относится не к воспитанию, не к образованию и не к обучению. Ни воспитывать, ни давать общее образование путем программированного обучения невозможно, невозможно осуществить и теоретическую сторону обучения. Программированное обучение больше всего подходит к изучению, как к процессу становления какой-либо деятельности все более и более совершенной под влиянием целенаправленных и систематизированных упражнений в ней. Возможны, конечно, и программированная тренировка и программированное натаскивание. Поэтому условно мы сохраняем термин "программированное обучение", так как он широко распространен во всех странах.

Во-вторых, экспериментальная психология и экспериментальная физиология высшей нервной деятельности с довольно достаточной полнотой изучали процесс изучения у высших животных и процесс обучения у человека. Это позволяет, в случае надобности, дать более или менее исчерпывающий анализ психологических и физиологических факторов обучения.

7. Психологический анализ целого ряда деятельностей, особенно на производстве еще в начале нашего века демон-

стрировал полную сложной деятельности важность принципов во временной перспективе, хотя ее значение.

Психологи

увеличение производительности и улучшение тесно между собой необходимо расчленить на достаточные для определения каждого отдельно соответствующие сферам поточного

Современные техники, разбиты на составные, малые эффекты этих операций алгоритма.

Как из названия его определяют лагов завершено (БСЭ, т.2, у нас

стрировал полную возможность разбиения какой-либо довольно сложной деятельности на ряд простейших операций и указал на важность принципа их оптимально эффективного расположения во временной последовательности. Так родилась идея конвейера, хотя ее автор Мюнстерберг (10) и не дал ей такого названия.

Психологически идея Мюнстерберга состояла в том, что увеличение производительности труда, повышение его безопасности и улучшение условий труда можно осуществить тремя тесно между собой связанными мероприятиями. Во-первых, необходимо расчленить трудовой процесс на ряд последовательных достаточно законченных в себе операций. Во-вторых, следует определить тестовым путем необходимую пригодность каждого отдельного рабочего к той или иной из них. В-третьих, соответственно первому и второму требованию, организовать в цехах поточное производство.

Современная инженерная психология, наследница психотехники, развила дальше идею разложения сложной деятельности на составляющие ее операции и организацию из них оптимально эффективных структур во временной последовательности этих операций. Под влиянием математики возникла идея алгоритма.

Как известно, алгоритмом (алгорифмом) в математике называется "всякая система вычислений, выполняемых по строго определенным правилам, которая после какого-либо числа шагов заведомо проводит к решению поставленной задачи". (БСЭ, т.2, стр.65, 2-е изд.).

У нас среди некоторых педагогов и психологов наблюдает-

ся упрощенное понимание алгоритма и процесса его выработки. Думают, что любое распределение во времени последовательных операций уже становится алгоритмом. Это большая ошибка. Забывают, что алгоритм "после какого-либо числа шагов заведомо приводит к решению поставленной задачи", т.е. заведомо ведет, например, к правильному усвоению произношения, значения слов, синтаксических конструкций и т.д. Это говорит о том, что разработка алгоритма в обучении становится весьма трудоемкой задачей, решение которой требует широкой осведомленности ее автора в современной науке и затраты немалого времени и средств.

Оказалось, что алгоритмы операций далеко не безразличны для успеха труда и обучения, они явно разно эффективны. Причем вполне возможны случаи, когда наиболее краткий во времени алгоритм в то же время требует наименьшего расходования сил и наиболее эффективен (7 — см. раздел "Психология труда и инженерная психология"). Было также найдено, что некоторые задачи можно решить различными алгоритмами.

Человеку вообще очень полезны и очень вредны всяческие привычки, как результат обычного исполнения каких-либо навыков, ставших от этого автоматизмами, в частности, такими действиями, о целесообразности которых мы даже не задумываемся. Большинство из нас ходит, сидит, пишет, говорит вовсе не так, как следовало бы. Во всяком случае ходить можно было бы куда красивее, сидеть более гигиенично, писать и не нагибать астигматизма, говорить по всем правилам ораторского мастерства. А мы всего этого не делаем и даже не замечаем наших недостатков, мало того, даже не сомневаемся в правиль-

ности наших операций.
Хуже всего
процесс обучения
заранее можно
ной. А мы к ней
статков. Проце
цесса научения
алгоритма в то
ная и оптималь
во времени, н
Если бы весь
был бы, навер
тивным и в де
цесса научения
ванного обуч
8. Про
лит существе
ки. Лингвист
явилось мод
ков этих мо
языка в це
(II) и ком
и речи и
ческих ин
ления язык
привязан
речи воо
обще. Та

ности наших ошибочных действий.

Хуже всего мы, пожалуй, учимся. Я боюсь критиковать процесс обычного учения в школе и дома, так как картина, заранее можно сказать, получилась бы довольно безрадостной. А мы к ней привыкли и не замечаем ее вопиющих недостатков. Процесс алгоритмизации нашей деятельности (процесса научения) будет целебен в этом отношении. Сущность алгоритма в том и состоит, что это есть оптимально экономная и оптимально эффективная структура следования операций во времени, необходимых для выполнения данной деятельности. Если бы весь процесс обучения был алгоритмизирован, то он был бы, наверняка, по крайней мере в два раза более эффективным и в два раза более коротким. А алгоритмизация процесса научения и есть производственное сердце программированного обучения.

8. Программирование обучения иностранным языкам находит существенную помощь и со стороны современной лингвистики. Лингвистическим источником программированного обучения явилось моделирование явлений языка и формализация признаков этих моделей. При этом, как известно, моделирование языка в целях обучения ему базируется на теории информации (I1) и коммуникации (I2), на статистическом анализе языка и речи и на нахождении фонетических, лексических и грамматических инвариантов. В частности, статистический анализ явления языка и речи показал, что язык и речь очень крепко привязаны к ситуации и задаче общения. Нельзя говорить о речи вообще, как о процессе общения посредством языка вообще. Также ошибочно говорить и о языке вообще, разумеется

в плане наших рассуждений.¹⁾ В жизни существует целый ряд типичных ситуативно (коммуникативно) отграниченных отрезков речевого общения, для осуществления которых требуется не язык вообще, а какой-то его весьма небольшой сегмент, который мы и называли микроязыком.

Традиционное представление о бескрайнем богатстве языка и об удивительной бедности речи должно быть отвергнуто. При статистическом подходе и при модельном анализе язык оказывается уже не столь богатым, но это очень хорошо структурированное единство фонетических, лексических, грамматических и стилистических правил. А речь каждого из нас не бедна, но разумно ограничена в ее языковом составе задачами и ситуацией общения.

Обнаружение этих особенностей языка и речи также чрезвычайно способствует успеху программированного обучения иностранному языку, так как ограничивает программу и делает ее структурно прозрачной в зависимости от узкой задачи и конкретных условий обучения.

9. Программированным мы называем такое обучение, которое, соответственно той или иной задаче: а) основано на точном учете всех факторов (условий) обучения, б) имеет надежно составленную программу обучения, в) образует соответственно программе систему, т.е. алгоритм операций, расположенных во времени с целью получить наибольший эффект при наименьшей затрате сил, г) имеет обратную связь

¹⁾ Другие науки рассматривают общие свойства языка и говорят о языке вообще, как о системе правил речи, как о важнейшем средстве общения, как о действительности мысли.

программы с результатами ее исполнения, д) предусматривает подкрепление (поощрение) успешных результатов, е) имеет возможность автоматической подачи инструкции, автоматической регистрации результатов обучения и автоматической регистрации ошибок, ж) предусматривает возможность использования обучающих машин, машин обучения и технических аудио-визуальных и других средств, но возможно и без них, з) делает возможным использование кибернетических устройств, способных осуществлять весь процесс обучения и его контроль.

Рассмотрим вкратце каждую из этих характеристик программированного обучения, применительно к иностранным языкам.

а) В число факторов (условий) обучения какому-либо языку входят: фонетическое, лексическое, морфологическое и синтаксическое соответствие иностранного и родного языка; степень владения родным языком; уровень знания изучаемого иностранного языка; уровень знания других иностранных языков; пригодность к изучению языков; задача изучения; отношение к изучаемому языку; возраст; пол; индивидуально-типологические характеристики; прилежание; настойчивость и т.п. В число факторов следует включить также наличие или отсутствие обучающих машин, машин обучения, технических средств и специальных программированных учебников.

б) Существенно наличие надежно составленной программы обучения. Возможны самые разнообразные программы: линейные, разветвленные (оба типа американские), а также различно-направленные: на владение речью, на знание правил, комбинированные, требующие тех или иных машин и технических средств,

или не требующие, всецело или частично выполняемые по специальному учебнику и т.д.

Понятие надежности программы (как затем и системы операций) -- очень серьезное понятие и требование. Оно означает, что программа и алгоритмы операций покоятся на достижениях современной науки, в частности, на положениях психологии, физиологии, языкознания, вариационной статистики, теории вероятностей, теории информации, теории коммуникации и кибернетики. Самая серьезная и трудная часть программированного обучения -- это разработка алгоритма последовательных операций. Разбиение обычной программы на куски и прохождение одного за другим еще никакого программированного обучения не составят. Это колоссальная работа и она под силу только большому научному коллективу, целой системе научно-исследовательских и учебных заведений, объединяемых специальным ученым советом, с непременным участием в нем Академий и Министерств.¹⁾

Никакое кустарничество в этой труднейшей области современной науки и учебной практики не допустимо.

в) Система последовательных операций, образующих хорошо структурированный алгоритм, разрабатывается с учетом всех факторов обучения с целью получить его наибольший эффект при наименьшей затрате сил со стороны учащихся и преподавателя. Основой алгоритма служит осознание того, что он является структурным единством, функцией времени и пред-

¹⁾ В нашей стране с этой целью организован совет по программированному обучению при Министерстве высшего и среднего специального образования СССР под председательством академика А.И.Берга.

усматривает обязательное соблюдение марксовскими логикой языка или речи. Всего вероятнее, в дальнейшем разработка алгоритмов программированного обучения потребует применения электронных вычислительных машин, т.е. устройств вычислительных центров. Для алгоритмизации программ по иностранному языку особенно полезным окажутся экспериментально-психологические и экспериментально-фонетические исследования звукового состава, лексики и синтаксического строя изучаемого языка.

г) Обратная связь программы с результатами ее исполнения — особенно важная характеристика программированного обучения. Одним из самых существенных недостатков современного класса служит отсутствие обратной связи между учителем и учащимся, за исключением одного, опрашиваемого в данный момент. А как правило, за четверть учитель успевает спросить ученика всего несколько раз. Иначе говоря, практически обратная связь между программой обучения и ее исполнением в средней школе отсутствует. Когда-нибудь этот порок нашей современной школы будет казаться столь же странным и абсурдным, как обучение чтению по буквам: аз-буки-веди-глагол-добро-есть. Будут с недоумением спрашивать, как это могло быть, что учитель, обучая детей, не знал как они учатся? А ведь это так и есть в современном классе. Еще горше: многие к этому настолько привыкли, что считают нашу критику в этом отношении каким-то, как у нас говорят, левацким загибом.

К счастью, без особых бесплодных дискуссий, техника сама себе властно прокладывает путь. По существу во всех

ЛУР"ах¹⁾ сейчас уже осуществляется обратная связь программы обучения с ее исполнением учащимися в доступных без обучающих машин пределах. Каждый учащийся имеет свое особое рабочее место, коммутированное так, что в любой момент может: 1) услышать правильную речь учителя, 2) записать на магнитофоне собственное произношение и 3) сравнить то и другое. Преподаватель же в любой момент имеет возможность подключаться к любому учащемуся, чтобы узнать как он справляется с программой обучения. Таким образом, традиционный класс при обучении иностранным языкам уйдет в область предания как только появятся обучающие машины.

д) Программированное обучение предусматривает подкрепление успешных результатов. В обычном процессе научения учащихся оно не носит характера поощрения, а осуществляется в форме разрешения переходить к следующему разделу (кадру), предусмотренного программой материала. Возможно и поощрение в виде отметки или какой-либо награды за успешное самостоятельное выполнение программы.

е) Для программированного обучения весьма существенна возможность автоматической²⁾ (по желанию учащегося, или в зависимости от его ответа) инструкции, автоматической регистрации ошибок. Все это в наиболее совершенной форме могут сделать только обучающие машины с заложенной в них специальной программой. Но некоторым паллиативом может быть и обыкновенный программированный учебник.

1) Лаборатория устной речи.

2) Т.е. осуществляемой автоматическим устройством.

Скажем еще
примеру. Вот как
пригодная и для
Учащийся, на
видит перед собою
какое-либо языко
той или иной гла
ка.

Учащийся, у
пку и ему предла
для данного кон
Если учащийся в
зачтя учащемуся
хоть учение, т.
дачей. Если же у
ки не дает ника
кнопку. Учащем
задачу. Если у
подряд, то "Ре
щийся ее нажим
форме разъясни
ло он забыл.
муса оценку н
и ошибок.

ж) Прог
вание подобн
1) "Репетитор"
Ю.Н.Куше
21²-1837

Сказанное требует некоторого пояснения. Обратимся к примеру. Вот как действует обучающая машина "Репетитор", пригодная и для обучения иностранным языкам.^{I)}

Учащийся, нажав кнопку, пускающую в ход "Репетитор", видит перед собой табло, на котором дано в письменной форме какое-либо языковое правило, допустим правило употребления той или иной глагольной формы изучаемого иностранного языка.

Учащийся, усвоив это правило, нажимает следующую кнопку и ему предлагается решить задачу на выбор правильной для данного контекста формы глагола в данном предложении. Если учащийся выполнил задачу правильно, то "Репетитор", зачитав учащемуся правильное решение, позволяет ему продолжать учение, т.е. отвечает на нажатие кнопки следующей задачей. Если же учащийся ошибся, то нажатие следующей кнопки не дает никакого эффекта. Приходится нажимать "старую" кнопку. Учащемуся предлагается вновь решить аналогичную задачу. Если учащийся не решит несколько однотипных задач подряд, то "Репетитор" зажигает кнопку "инструкция". Учащийся ее нажимает и получает от "Репетитора" в письменной форме разъяснение, в чем состоит его ошибка, какое правило он забыл. В конце работы "Репетитор" выставляет учащемуся оценку на основании учета всех его правильных ответов и ошибок.

ж) Программированное обучение предусматривает использование подобных обучающих машин, машин обучения и техничес-

I) "Репетитор" изготавливается в МЭИ под руководством Ю.Н.Кушелева.

ких средств обучения. Однако оно возможно и по программированному учебнику только. Эта особенность программированного обучения более подробно будет обсуждена в II-ом пункте.

з) Программированное обучение в его идеальной форме, нужно думать, уже не в очень далеком будущем будет осуществляться при помощи кибернетических устройств, способных осуществлять весь процесс научения и его контроль. Само собой разумеется, что такие устройства будут создаваться в помощь учителю, а не в замену его.

Этот параграф также требует пояснения. Еще раз напомним читателю, что программировать можно не воспитание, не образование, а только ту часть обучения, которая называется научением. А научением, как уже говорилось, мы называем прогрессивное изменение какой-либо деятельности в результате ее упражнения соответственно цели, условиям и алгоритмизированным операциям.

Все изложенное и говорит о том, что вполне возможно осуществлять программированное научение специальными кибернетическими устройствами, которых пока еще нет, но которые вполне могут быть созданы современной электронной техникой, так как их блоки уже действуют в агрегатах другого назначения.

Относительную самостоятельность учащегося в процессе его научения иностранному языку создали технические средства обучения. В современной Лаборатории устной речи учащийся научается иностранному языку без преподавателя. От этого роль преподавателя не принизилась, а существенно воз-

Был...
в присутствии
в результате
серьезног
чи. Это оди
ными процесс
своей реализа
допустим, пр
равлении пот
рованных де
Само со
устройств,
его контрол
зиологическ
процесса на
рее мечта,
рным маяко
ного обуче
10. П
процесс ос
а) вы
лит препода
ный матер
щегося;
б) в
вать дис
так как
та учащи
в)

высилась, так как теперь "механическая" работа на уроках в присутствии преподавателя выполняется в ЛУР"ах без него. В результате этого преподаватель ведет с учащимися более серьезную работу по усвоению системы языка или правил речи.

Это один из случаев кибернетического управления сложными процессами человеческой деятельности, что уже нашло свою реализацию в аналогичных ситуациях другого вида труда, допустим, при посадке самолета, при слепом полете, при управлении поточным производством в современных автоматизированных цехах и т.п.

Само собой понятно, что разработка кибернетических устройств, способных осуществлять весь процесс научения и его контроля, потребует всестороннего психологического, физиологического, лингвистического и методического изучения процесса научения иностранным языкам. Поэтому пока это скорее мечта, но о ней стоит говорить, так как она служит верным маяком нашей творческой работы на поле программированного обучения.

10. Программированное научение в корне изменит весь процесс обучения, а именно:

а) высвободить много учебного времени, так как освободит преподавателя от необходимости задавать на уроке учебный материал и проверять его исполнение путем опроса учащегося;

б) избавить преподавателя от необходимости поддерживать дисциплину на уроке и заботиться о внимании учащихся, так как класс преобразуется в индивидуальные рабочие места учащихся;

в) позволит преподавателю все время иметь информацию о работе каждого учащегося, суммировать и обрабаты-

вать результаты научения в каждый данный момент и подавать последующие инструкции;

г) компенсирует невозможность применять в наших условиях **тесты** и распределять учащихся по пригодности, так как для достижения одной и той же цели одни учащиеся будут работать меньше, а другие больше. У одаренных учащихся останется время для развития своих талантов другими занятиями или другими аспектами одного и того же занятия. Средние учащиеся с успехом будут справляться с учебными заданиями. Неспособные или запущенные учащиеся с очень большим трудом будут выполнять среднюю норму или же сами поймут, что они не могут учиться на данном уровне обучения, так как он для них слишком высок.

II. Как было сказано, программированное обучение может осуществляться при помощи обучающих машин, машин обучения и аудио-визуальных (и других) технических средств обучения. Все они созданы и создаются не взамен преподавателя, а в помощь ему.

Обучающими машинами мы называем такие кибернетические устройства, которые имеют заложенную в них программу обучения и возможность контролировать ее исполнение, т.е. обла- дают обратной связью. Возможно уже поставить вопрос и об изготовлении таких обучающих машин, которые обладали бы способностью самопрограммирования, т.е. улучшения программы научения в результате учета исполнения ее учащимися, что особенно существенно при обучении звуковому составу иностранных языков, — фонемам и интонемам изучаемого иностранного языка. Но для этого нужно положительно решить вопрос об устном вводе информации в кибернетические устройства и выводе ее из них.

Обучающие машины — это сложнейшие современные электронные устройства, моделирующие процесс научения согласно той или иной программе. Поэтому особая сложность изготовления обучающих машин состоит также и в разработке алгоритмов последовательных операций научения.

Мы ввели понятие машины обучения. Проект машины обучения звуковому составу и интонации иностранного языка мы докладывали на 2-ой Всероссийской конференции ТСО в 1960 г. (13). В настоящее время готов макет машины обучения речевой интонации иностранных языков.¹⁾

Машина обучения не имеет заложенной в ней программы обучения и не обладает обратной связью. Это не кибернетическое устройство для анализа изучаемого явления по его различительным признакам и для их самостоятельного усвоения.

Машинами обучения мы и называем такие довольно сложные электронные устройства, которые построены соответственно той или иной задаче программированного обучения, т.е. с учетом всех факторов и системы последовательных операций научения, но которые не обладают обратной связью, т.е. сами не могут контролировать исполнение осуществляемой ими программы.

Технические аудио-визуальные средства — это всем хорошо известные пособия при обучении иностранным языкам: магнитофон, звуковое кино, телевизор, радио, диафильм и т.п.

Успешное применение технических средств повлекло за собой разработку методики их использования. Эта методика рассматривается нами как предступень программированного обучения, так как и технические средства заставляют учесть все условия

1) Он будет рассмотрен в следующей 14-ой лекции.

обучения, соответственно той или иной задаче обучения иностранным языкам, и заставляет также вычленять операции каждого данного момента научения и расположить их в временной последовательности.

12. Программированное обучение бурно развивается. Для того, чтобы его применение не привело к разочарованию еще раз следует напомнить, что оно пригодно только к задачам научения, а не обучения и тем более не образования и воспитания.

1. К.Д.

2. К.Д.

3. F.S.K.

4. M.A.

5. Z.M.

6. S.D.

7. C.C.

8. Ha
John F.
Be

9. B.

10. M.

11. A.

12. C.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. К.Д.УШИНСКИЙ. - Родное слово. Собр. соч., т. 6. Из-во АПН. М-Л., 1949.
2. К.Д.УШИНСКИЙ. - Человек, как предмет воспитания. Собр. соч., т. 8, 9, 10. Из-во АПН. М-Л., 1950.
3. F. SKINER - Verbal Behaviour. New York. 1957
Special problems in programming
Language. Instruction for
Teaching Machines. "Language
Teaching Today."
4. M. A. Growder - Intrinsically programmed Materials
Teaching Complex Skills and Concepts. / Paper read at Symposium
Automated Teaching, American psychological Association Convention,
August, 1958
5. Z. M. STOLAROW - Teaching Machines and Special Education. "Educational and Psychological Measurement" 1960
6. S. D. FINN - Automation and Education -
"Audio-Visual Communication
Review", 1957, 1960
7. C. C. СТИВЕНС. - Экспериментальная психология.
Из-во ин. лит-ры, т. I - 1960,
т. II - 1963 гг.
8. Handbook of Physiology. Section I. Neurophysiology. Ed. by
John Field. Из-во Американского физиологического общества,
Вашингтон, 1960.
9. В. А. АРТЕМОВ. - К вопросу о психологии обучения
иностранным языкам. Сб. "Вопросы
психологии и методики обучения
иностранным языкам." Учпедгиз,
1947.
10. МОНСТЕРБЕРГ. - Основы психотехники.
11. А. А. ХАРКЕВИЧ. - Очерки по теории связи. М. Гос-
техиздат, 1954.
12. COLIN CHERRY - On Human Communication. 1957.
London.

13. В.А.АРТЕМОВ.

- О возможности построения машин обучения звукам иностранного языка. Сб. "Применение технических средств и программированного обучения в средней и высшей школе". Из-во АПН, М., 1963, т. I, стр. 262.

14. В.А.АРТЕМОВ.

- Кибернетика, теория коммуникации и школа. "Советская педагогика" № I, 1962.

ПСИХОЛОГИЧЕС

I. По общему

чении иностранном
вне страны изучает
изложения, одно и
современных условий
ции иностранного
тики обучения огра
анализа программ
языка. При этом в
обучения интонации

2. Как было п
мированное обучени
ходимых для разрабо
учения. В этих целях
всего следует подчер
интонации.

Тем более, что
подходах к решению
ную природу интонац
ления, опираясь на
ские и экспериментал
ные в Лаборатории
I-го МПНИ им.
Заранее хочется
ковых и психо
собой об

ЛЕКЦИЯ 14-ая

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРОГРАММИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ
ИНТОНАЦИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.

1. По общему признанию, одной из труднейших задач при обучении иностранному языку является задача научить интонации вне страны изучаемого языка. Как будет видно из дальнейшего изложения, одно из наиболее успешных решений этой задачи в современных условиях является программирование обучения интонации иностранного языка. Этот очень сложный вопрос теории и практики обучения ограничен в данной лекции рамками психологического анализа программированного обучения интонации иностранного языка. При этом в лекции приводится пример одного из случаев обучения интонации английского языка.

2. Как было показано в предшествовавшей лекции, программированное обучение требует анализа условий и операций, необходимых для разработки алгоритма той или иной узкой задачи обучения. В этих целях в пределах вопроса данной лекции прежде всего следует подвергнуть анализу явление и понятие речевой интонации.

Тем более, что при самых разнообразных методических подходах к решению этой задачи одинаково важно знать подлинную природу интонации. Мы и попытаемся сделать это в данной лекции, опираясь на многочисленные экспериментально-фонетические и экспериментально-психологические исследования, проведенные в Лаборатории экспериментальной фонетики и психологии речи I-го МПНИИ им. МОРИСА ТОРЕЗА.

Заранее хочется сообщить читателю, что после изложения языковых и психологических особенностей интонации, как бы само собой обнаружится практический вывод о явном преимуществе

программированного обучения интонации, о необходимости широкого использования технических средств, а также о возможности построения машин для научения речевой интонации иностранных языков.

3. Новое понимание речевой интонации.

За последние годы, главным образом, под влиянием исследований ЛЭФИР, произошло существенное изменение в понимании речевой интонации (1).

Прежние отечественные авторы (2,3) и современные зарубежные авторы (4,5,6) сводят интонацию к весьма неопределенному понятию мелодии (или мелодики) речи.

Под интонацией мы понимаем (7,8) такое наблюдаемое в устной речи явление языка, при помощи которого коммуникативный тип и вид предложения, его смысловое содержание, лексический состав и синтаксический строй получают свое конкретное выражение. Интонация служит также средством различения стилистических особенностей речи и отличает орфоэпически правильную речь на данном языке¹⁾.

Физически (акустически) интонация является структурой взаимосвязанных и изменяющихся во времени: частоты основного тона, интенсивности и общей энергии произнесения, в пределах различных частотных и силовых диапазонов, интервалов и уровней.

Интонация воспринимается (вместе со словарным составом, синтаксическим строем и стилистическими особенностями речи) как своеобразная звуковая структура высоты тона, громкости и долготы, расчлененная во времени паузами и ударениями.

Интонация в ее восприятии (аудировании) образует структурное единство мелодии, тембра, ритма и темпа речи, тесно

1) Автор обращает внимание читателя на тот факт, что язык и речь, как было сказано во 2-ой лекции, будучи тесно взаимосвязаны, не одно и то же. Язык есть орудие, а речь процесс общения людей между собой.

взаимосвязанное с ее языковым строем, смысловым содержанием и коммуникативным типом и видом общения.

Как ясно читателю, интонация весьма сложное явление языка, присущее устной речи и лишь в очень небольшой мере передаваемое пунктуацией в письменной речи.

Попытаемся разобраться в этом сложном явлении языка, как уже сказано, проявляющемся в устной речи.

Ясно, что в одной лекции невозможно сколько-нибудь полно рассмотреть все особенности интонации.

Для нашего изложения важно отметить, что:

а) интонация является одним из языковых средств общения, т.е. определяется коммуникацией;

б) интонация имеет ряд взаимосвязанных особенностей: коммуникативную, смысловую, языковую (семантическую), воспринимаемую на слух, акустическую и артикуляционную;

в) интонация служит одной из синтаксических характеристик фразы, будучи тесно связанной со словарным составом и собственно синтаксическими особенностями речи.

4. Интонация в конечном счете определяется типом и видом коммуникации (общения) посредством языка.

Жизнь человеческая, бесконечно разнообразная по своему содержанию, совершается в весьма ограниченном круге речевых актов, поступков, иначе говоря, коммуникаций. Их типы нам известны, так как они отработаны и зафиксированы в языке. Существует всего только четыре типа речевых коммуникаций: вопрос, повествование, побуждение и восклицание¹⁾. Всего только четыре основных типа речевой коммуникации! Они присущи всем народам, всем уровням общественной жизни, всем языкам.

Интонационно типы коммуникаций акустически проявляются

¹⁾ Автор статьи на основании экспериментальных данных (9) рассматривает восклицание как особый коммуникативный тип поступка и предложения.

в изменении во времени частоты основного тона, интенсивности (силы) и общей энергии произнесения, например, русскому языку свойственны следующие интонации основных типов коммуникации (10).

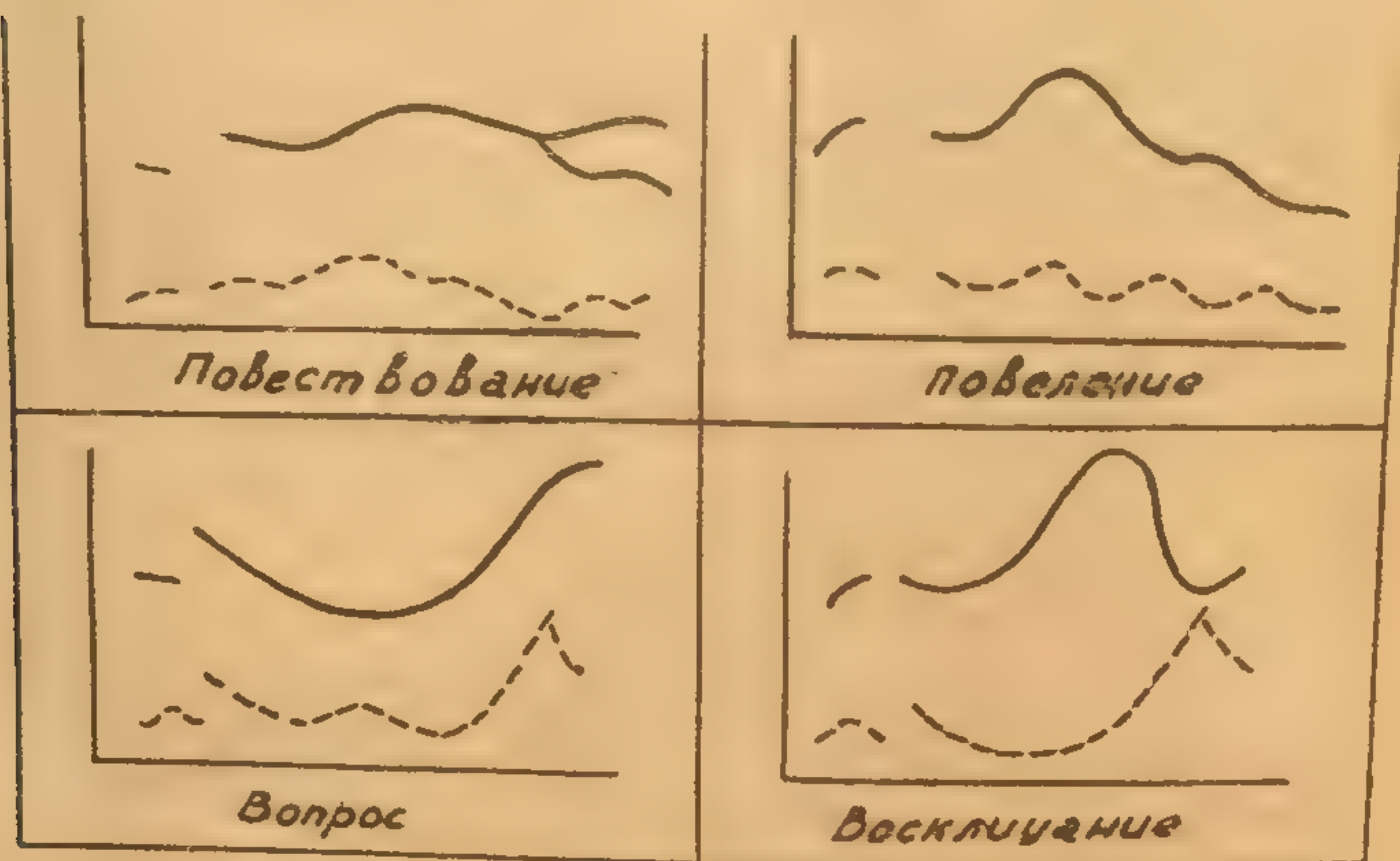


Рис.8. Интонация основных коммуникативных типов предложений в русском языке (по Артемову).

Типы речевых коммуникаций расчленяются на виды. В грамматиках известных нам языков эти виды, за исключением видов вопроса, обычно не указываются. Да и в вопросе эти виды отмечаются скорее на лексико-семантической, а не на коммуникативной основе. Последняя делается лишь в экспериментально-фонетических исследованиях вопроса (11,12,13,14).

Виды побудительных коммуникаций, точнее, виды побудительных предложений были рассмотрены в свое время А.В.Бельским (15),

работа которого, к сожалению, все еще не нашла своего продолжателя.

За последнее время в ЛЭФИПР мы приступили к изучению интонации различных видов повествовательных (I6) и восклицательных (9) предложений, а в связи с этим, исходя из развиваемой нами коммуникативной теории речи (I7), стали изучать соответствующие виды коммуникаций и коммуникативных типов предложений.

Эти исследования (I6 и 9) обнаружили, что интонация отдельных видов повествования и восклицания характеризуется не общим движением частоты основного тона и интенсивности, а частотными и силовыми уровнями, интервалами и диапазонами, а также средней скоростью произнесения. Так или иначе, но видовые акустические признаки интонации определяются в конечном счете также коммуникативно.

Коммуникативную обусловленность интонации легко наблюдать в жизни. В самом деле каждый из нас в повседневной жизни говорит на родном языке настолько естественно и, в этом смысле, выразительно, что если бы какой-нибудь актер делал то же самое на сцене, то его по справедливости можно было бы считать выдающимся актером.

Это говорит о том, что естественная выразительность интонации обусловлена в первую очередь ее вплетенностью в человеческие дела, т.е. в коммуникации, и что эта выразительность теряется тотчас-же, как только исчезают реальные условия общения.

Над этим следует призадуматься преподавателю и методисту иностранного языка. И, рассуждая, они вспомнят, что имеется способ сохранить в любых условиях естественную выразительность речи вообще и интонации в частности. Этому возможно научиться у актеров, развивающих свое актерское мастерство по системе К.С.Станиславского (I8). Иначе говоря, вплетенность интонации в коммуникацию может быть и воображаемой, а не

только натуральной.

Так мы и поступали с Н.М.Соловьевой (19), занимаясь в свое время в школе культурной выразительной речи. Дети обращались одни к другому реально, но обстоятельства этого обращения были воображаемыми.

Почему бы и преподавателям иностранного языка не поступить также? Насколько мы знаем, передовые из них так и делают. Например, в I-ом МПНИИ М.К.Бородулина (20) занята экспериментальными поисками моделей коммуникаций при обучении устной речи на немецком языке.

Необходимо раскрыть (путем звуковых киносъемок и анализа текстов художественных произведений) систему типов и видов речевых коммуникаций, свойственных общественной жизни народа изучаемого языка. Вслед за этим придется указать их минимум, необходимый для каждой коммуникации и вслед затем учить только тем типам и видам интонации, которые необходимы по коммуникативному объему изучаемого языка, определяемому в конечном счете задачей обучения.

В идеальном случае для каждого вида коммуникации должны быть созданы ситуативные модели в виде отдельных уголков жизни страны изучаемого языка, и учащиеся должны "жить" в предлагаемой ситуации и в воображаемых условиях общения, типичных для данной коммуникации.¹⁾

Наверно, в этом приеме и заключена одна из возможностей обучать интонации вне страны изучаемого языка, несмотря на определяющую обусловленность интонации типами и видами коммуникации, а, вернее, именно в силу этой обусловленности.

Дополнительная психологическая трудность обучения интонации чужого языка, видимо, возникает в связи с тем, что сама манера выполнения одних и тех же видов коммуникации несколько

¹⁾ Термины взяты из системы творчества актера К.С.Станиславского (18).

различна у народов, говорящих на разных языках. Например, как нам удалось подметить это летом 1962 года в Бухаресте на месячных вакантных курсах по романским языкам, где присутствовали языковеды всех стран, поляк просит несравненно более ярко, чем англичанин или японец. Вообще общая интонациональная выразительность румына проявлена несравненно сильнее, чем норвежца. Видимо, эти различия связаны с общими различиями национальных культур, может быть, с климатом, вербальными привычками и т.п. Вследствие всего этого не наблюдается простого наложения корреспондирующих видов интонации в различных языках. Разумеется, эти различия относятся не только к интонации, но и ко всему строю языка.

5. Смысловая и логическая обусловленность интонации.

Интонация обусловлена также характером предикативных отношений и планом (модальностью) мысли^{I)}.

Мы уже писали о том, что предметное содержание мысли никак не может быть выражено интонационно, мы также указали и на зависимость интонации от предикативных отношений, выраженных во фразе (21). З.И.Клычникова изучала выражение в интонации различных планов мысли (22). Того и другого вопроса естественно касается каждый исследователь синтаксической интонации любого языка. Например, Л.Д.Ревтова (16) нашла, что одни из видов повествовательных предложений (например, собственно повествование) выражают суждение; другие, например, наименование, в их целом выражают только предикат суждения, а субъектом суждения оказывается сама

I) Повествовательное предложение выражает суждение, т.е. мысль, в которой утверждается или отрицается что-либо о чем-либо: "Урок начался". То, о чем утверждается или отрицается что-либо, называется предметом суждения, а то, что утверждается или отрицается, называется признаком. В связи с этим всякое суждение содержит субъект, предикат и связку. Субъект есть знание о предмете суждения, предикат есть знание о признаке, а связка есть знание о принадлежности или непринадлежности признака предмету. Планом (модальностью) мысли называется характер высказываемого суждения: категоричность, предположение, условность и т.п.

действительность; третьи (например, сообщение) могут выражать и то и другое.

В зависимости от указанного характера предикации, выраженной в том или ином виде повествовательной фразы, существенно изменяется и ее интонация, в частности, меняется место и характер ударения. В первом виде повествования главное ударение сосредоточено на одном слове, во-втором логические ударения равномерно рассредоточены между всеми членами предложения. В третьем виде повествования место и характер ударения вариативны, всегда падая на слово, выражающее предикат суждения.

То-же самое было обнаружено и в исследовании А.М.Антиповой (9) в отношении интонации восклицательных предложений. Собственно восклицательные предложения с восклицательным словом выражают в их целом предикат по отношению к окружающей действительности.

В логическом плане интонация является производной не только от характера предикативных отношений, но и от общего плана мысли, выраженной во фразе.

Этот вопрос изучен еще очень мало. Произведенные исследования (22,23) говорят о том, что наряду с предметным содержанием мысли и характером предикации, нужно еще различать план мысли, ее своеобразную логическую модальность. Мы имеем в виду категоричность или вероятность высказываемой мысли, а также условные, причинные или просто последовательные отношения (перечисление), противопоставление, обобщение, выделение, присоединение и т.д.. Все эти планы мысли также обуславливают речевую интонацию, особенно повествовательных предложений.

Практика обучения выразительному слову и мастерство актера наглядно иллюстрирует наше положение об определяемости интонации предикативными отношениями и планом мысли, что сказывается не только в характере и месте логического ударения, но и в членении фра-

зы на смысловые куски (синтагмы). Выразительная и оценочная речь не мыслимы без правильных логических ударений и без правильного членения текста и фраз на смысловые куски. А это прежде всего слышно в интонации.

Трудность обучения этой стороне интонации состоит в том, что здесь зачастую нет простого наложения одного языка на другой. Например, для немецкого языка типична интонация рамочной конструкции (24), для которой характерно особое интонационное напряжение, как бы тяготение друг к другу двух частей рамочной конструкции, иногда довольно далеко отстоящих друг от друга в предложении. Для русского языка далеко не безразлично сказать: "Сотрудник, из этого института, (какой) вышел," или "Сотрудник из этого института (откуда) вышел". Это передается интонационно.

Смысловая обусловленность интонации носит эмоциональный или волевой, или же смешанный, т.е. эмоционально-волевой характер. В таком случае она становится эмфатической. Это очень сложный вопрос и он заслуживает особого рассмотрения.

6. Синтаксис и интонация.

Это тоже очень сложный вопрос науки о языке и речи.

В наше время синтаксическая функция интонации ни у кого не вызывает сомнения. Однако еще не дана синтаксическая характеристика интонации. Автор попытался это сделать в специальном докладе (25) на Межвузовской конференции I-го МПНУ в марте 1962 года.

В данной лекции мы имеем возможность остановиться лишь на некоторых вопросах этой большой проблемы современной науки с тем, чтобы показать необходимость синтаксического анализа фразы для правильного ее интонирования на иностранном, да и на родном языке.

Фраза не может быть произнесена интонационно правильно без

синтаксического ее анализа, обусловленного контекстом книги или ситуацией общения. Например, по-русски без синтаксического анализа невозможно однозначно произнести двум людям даже простое двусоставное предложение. Например, невозможно правильно интонировать изолированное предложение "Они кормили его мясом своих собак" без его синтаксического анализа, обусловленного контекстом (ситуацией). В самом деле сделать интонационную паузу — до "его" или после "его" и где поставить ударение: на "мясом" или "его"? При одном чтении получится, что какие-то люди кормили своих собак чьим-то мясом: "Они кормили (его мясом) своих собак". При другом же чтении кто-то кого-то кормил мясом своих собак. Мясо было предназначено для собак, но им стали кормить человека: "Они кормили его (мясом своих собак)". Следовательно, синтаксическая функция интонации состоит в членении предложения на синтагмы и в определении членов предложения: один раз "его" прилагательное, а другой — местоимение. Таким образом, основная функция интонации состоит в конкретизации предложения, иначе говоря, в преобразовании предложения во фразу.

Интонация является средством выражения самых разнообразных синтаксических отношений, заложенных в какой-либо последовательности слов, подчиненной правилами морфологии и синтаксиса. Интонация, например, преобразует один и тот же последовательный порядок слов, однозначно оформленный грамматически, то в повествовательное, то в вопросительное, то в побудительное, то в восклицательное предложение. "Здѣсь не кúрят" — объявление; "Здѣсь не кúрят?" — вопрос; "Здѣсь не кúрят!" — запрещение; "Здѣсь не кúрят!!" — восклицание.

Синтаксическую функцию интонация очень часто выполняет в союзе с лексикой. Примером может служить интонация местоименного и неместоименного вопроса. В таком случае проявляется закон

взаимосвязи интонации и других средств языка. В неместоименном вопросе, согласно этому закону, интонация более ярка, чем в местоименном.

Другим примером союза интонации и грамматики служат атрибутивные и предикативные словосочетания: "Белый Дом" - атрибутивное, "Дом белый" - предикативное словосочетание. Собственно говоря, во втором случае мы имеем дело уже с предложением.

Поскольку синтаксический строй различных языков в той или иной мере своеобразен, постольку и синтаксическая интонация сходных типов и видов предложений становится в той или иной мере различной. Например, в английском языке порядок слов синтаксически строго фиксирован, а по-русски свободен¹⁾. В результате этого предикативная инверсия в английском языке встречается реже, чем в русском: "Мальчик нашелся" и "Нашелся мальчик"; по-английски "The boy has been found" и "A boy has been found". В таком случае английская интонация более экспрессивна. Все рассмотренные примеры говорят о том, что усвоение интонации иностранного языка без ее соотношения с синтаксическим строем иностранного языка и сопоставления с родным будет чрезвычайно трудоемким.

Следует также отметить, что в некоторых случаях синтаксическая структура предложения раскрывается только интонационно. Таковы бессоюзные предложения во всех языках.

7. Воспринимаемый образ интонации.

Одна из существенных причин трудности обучения интонации чужого языка, особенно прямым методом, состоит в том, что интонация непосредственно дана нам не в виде наблюдаемой при помощи какого-нибудь аппарата деятельности органов речи и не в виде совокупности физических свойств, выделяемых каким-либо электроакустическим

¹⁾ В русском языке строго фиксирован смысловой порядок слов.

анализатором¹⁾, а в виде воспринимаемого образа.

Это восприятие весьма своеобразно. Оно изучено нами, так как любое экспериментально-фонетическое или экспериментально-психологическое исследование интонации, проведенное в ЛЭФИР (I), своей органической частью содержат восприятие интонации аудиторами, т.е. опытными фонетистами или психологами речи. В задачу аудиторов входит определить правильность произношения интонации, ее тип и вид, а также воспринимаемые на слух качества, а именно: интонационное расчленение фразы на синтагмы, характер и место ударения, движение основного тона, громкость, ритм, темп и другие.

Восприятие интонации иностранного языка характеризуется следующими чертами:

Во-первых, оно обусловлено особенностями коммуникации (контекста). Одна и та же интонация слова-предложения "хорошо" воспринималась по-разному в различных контекстах в магнитофонном воспроизведении и, наоборот, разные интонации одного и того же слова-предложения "хорошо" воспринимались в одном и том же контексте однозначно (26).

Повседневные наблюдения показывают, что одна и та же интонация в одной жизненной ситуации воспринимается как совет, в другой — как инструкция, а в третьей — как распоряжение.

Во-вторых, правильному восприятию интонации на слух существенно помогают жесты и мимика говорящего собеседника (10).

Это означает, что восприятие интонации в магнитофонной записи менее совершенно, чем ее восприятие в реальных условиях общения или в исполнении преподавателя, или же в звуковом кино.

1) Электроакустический анализатор речи, например, интонограф вычленяет из сложного потока речи ее физические (акустические) элементы: частоту основного тона, силу и время произнесения.

Снижение правильности восприятия изолированной интонации может достигать 30%.

В-третьих, восприятие на слух интонации чужого языка обусловлено соотношением интонационного строя родного и иностранного языка. Так именно русские учащиеся слышат ударение во французском языке как более громкое, а на самом деле оно более высокое по частоте основного тона. Русские учащиеся слышат начало фраз немецкого языка по-русски, т.е. с меньшей громкостью. Русские учащиеся воспринимают высотный интервал на конце английского вопроса как восклицание, согласно воспринимаемым особенностям родного языка. Одним словом, учащийся любого родного языка воспринимает интонацию чужого языка, как и весь его звуковой строй, сквозь уши, воспитанные на родном языке, т.е. по звуковой системе родного языка.

В-четвертых, в таких условиях возможность научиться правильно воспринимать интонацию чужого языка покоится, в частности, на законе обратной связи артикуляции и воспринимаемого на слух образа интонации. Сам учащийся, как ясно из изложенного, не будет замечать допущенных им ошибок в интонировании чужого языка. Ему на помощь приходит преподаватель или машина обучения, которые могут, первый в силу своей обученности, а вторая в силу своего электронного устройства, сопоставлять объективно данное произнесение учащегося с эталоном, т.е. с правильным произношением на иностранном языке.

Вот почему и потребовалось бы непомерное время для того, чтобы обучить настоящей интонации иностранного языка прямым путем без правильного восприятия и осознания особенностей (правил) интонации иностранного языка в сравнении с родным, если, вообще, это возможно. Почему-то никто не обращает внимания на тот факт, что малокультурные, т.е. не наученные люди, для которых используемый ими язык является родным, не умеют правильно

интонировать по его фонетическим правилам, хотя и слышат правильную интонацию на их родном языке буквально миллионы раз.

В-пятых, особенности восприятия интонации зависят от установки и отношения учащегося. Эта установка может быть самой разнообразной, как полезной, так и вредной. Например, она может быть аналитической и полезной в случае вычленения отдельных воспринимаемых характеристик интонации: движения основного тона, места и характера ударения, места и особенностей пауз и т.д. Эта установка может быть синтетической и также полезной при распознавании общего экспрессивного впечатления от данной интонации с целью имитации.

Но могут быть и вредные установки, например, приверженность к какой-либо ложной теории интонации, допустим отождествление интонации с мелодикой. В таком случае учащийся или аудитор не слышит силовых и временных особенностей интонации.

Отношение к научению интонации может быть обусловлено различными факторами, иногда, довольно курьезными. Например, в старших классах средней школы уже "взрослые" молодые люди, особенно перестарки считают ниже своего достоинства обучаться какой-то там интонации, да еще иностранного языка. Девочки, наоборот, делают это с большим интересом и вниманием.

В-шестых, восприятие интонации зависит также от пригодности учащегося к изучению иностранного языка, в частности, к восприятию своеобразия его звуковой системы. Мы не говорим об одаренности и способностях к иностранному языку, т.к. мы еще не знаем их природы. Но вполне возможно говорить о пригодности к научению иностранных языков. Видимо, это связано с целым рядом психических и физиологических особенностей обучающихся лиц. Само собой разумеется, что необходим нормальный слух, отсутствие органиче-

ских и функциональных дефектов артикуляции¹⁾, возможность тонкого анализа элементов интонации, возможность воспринимать ее целостный образ, хорошая память, возможность вырабатывать речевые умения, навыки и привычки, способность к положительному переносу навыков.

Следовательно, непосредственно воспринимаемый образ интонации иностранного языка, если представить процесс научения интонации стихийному течению, весьма иллюзорен. В то же время именно он непосредственно известен учащемуся и поэтому последний легко может счесть его за истинный, т.е. присущий изучаемому языку.

Все изложенное очевидно требует весьма тонкого и разумного сочетания синтетического имитирования и аналитического осознания воспринимаемых особенностей интонации в их подчас весьма выразительном целом, столь особом для каждого коммуникативного типа и вида интонации.

8. Физические (акустические) свойства интонации.

Где же найти твердую опору для научения учащихся правильной интонации иностранного языка, а именно, для производства ее вопринимаемых на слух особенностей: членения фразы на смысловые куски, нахождения правильных мест и определения качества ударений, тонального рисунка фразы, ее общей произносительной громкости и т.д.? Безусловно один из лучших приемов заключается в осознанном анализе физических (акустических) свойств интонации и в сравнении этих свойств изучаемого и родного языков, а также в их соотношении с системой языка и планом мысли.

¹⁾ Органическими называются анатомические дефекты органов речи, например, неправильный прикус зубов или заячья губа. К функциональным дефектам речи относятся ее расстройства на нервной почве, например, заикание или пулеметная речь.

Вопрос об акустических свойствах интонации весьма сложен и труден для понимания.

Во-первых, нужно разобраться в составе этих свойств. Для обнаружения этих свойств в современной экспериментальной фонетике употребляется особый анализатор-интонограф, который сам выделяет эти свойства из интонации: частоту основного тона в герцах (на рис. 9 — I-ая кривая);

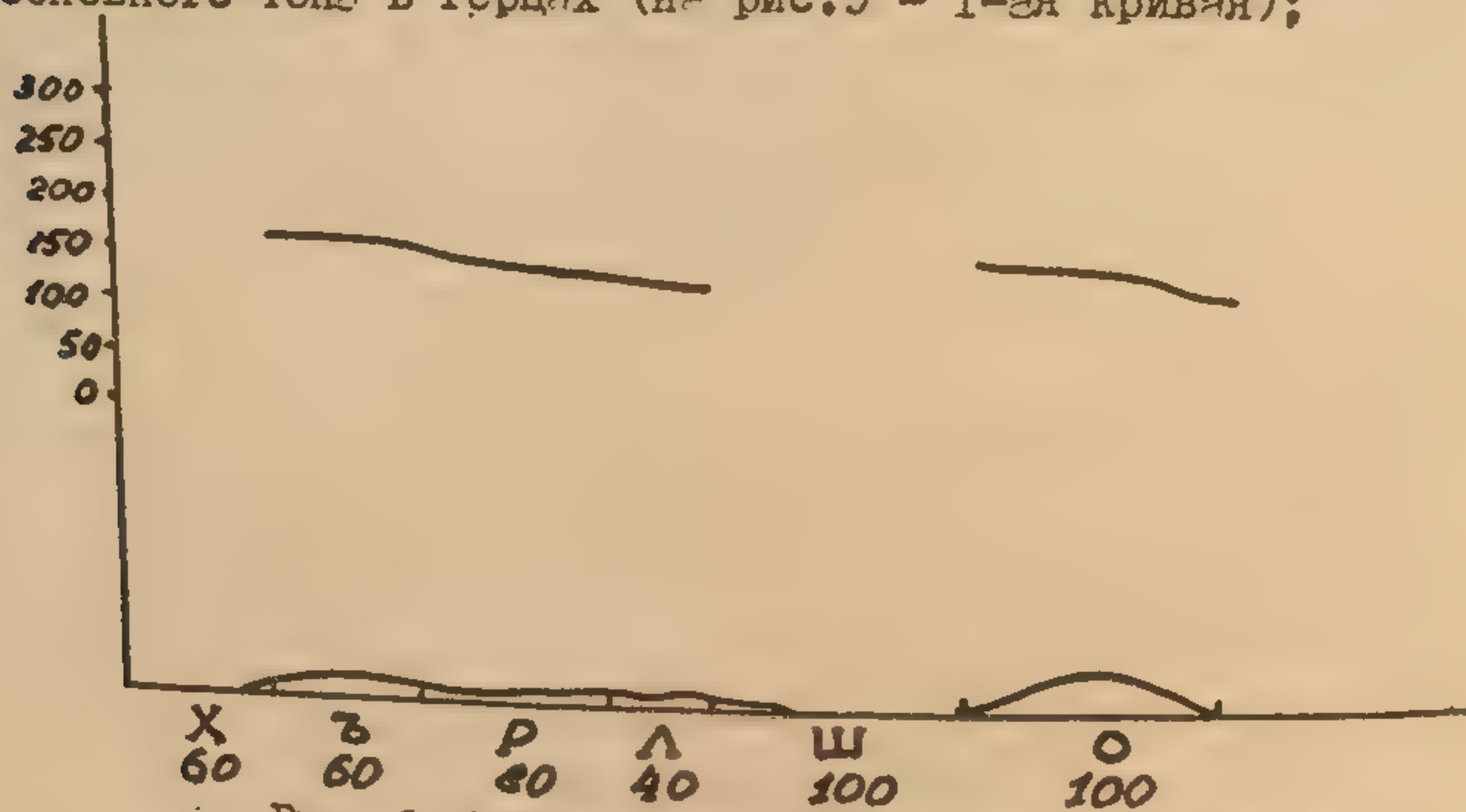


Рис. 9. Интонограмма "хорошо" в повествовании.

Интенсивность по амплитуде (2-ая кривая); длительность по времени в $1/500$ — долях сек... (3-ья кривая). Это первичные физические свойства интонации. На их основе могут быть вычислены ее вторичные физические свойства: частотные и силовые интервалы, диапазоны и уровни, а также общая энергия произнесения. Интонограф записывает также речь в ее сложном целом в виде осциллограммы (4-ая кривая).

Во-вторых, необходимо осознать, что воспринимаемые качества интонации вовсе не просто накладываются на ее физические свойства, а служат их субъективным образом.

возникающим на их основе соответственно системе языка и мысли. Например, нельзя думать, что частота основного тона воспринимается просто как тон, что сила воспринимается как ударение, а длительность как долгота.

Посмотрев на рис. 9, мы заметим, что ударение воспринимается потому, что ударный слог стал не только более сильным, но и более длительным.

Тот факт, что мы отражаем физические свойства речи соответственно системе языка был доказан в опытах И.С.Селезневой (27), И.А.Зимней (23), М.Г.Каспаровой (29). Как уже говорилось в одной из лекций, в опытах И.С.Селезневой аудиторам предлагалось воспринимать искусственные слова русского языка типа на-ла-ма-ла. В этом слове (в одном из вариантов опытов) все "а" были одинаковы в физическом отношении. Поэтому аудитор, не знавший русского языка, но умеющий хорошо воспринимать речь, не слышал никакого ударения в этом слове, а русские аудиторы все и всегда слышали ударение на слоге "ма" — наламала.

Зависимость восприятия речи из смыслового содержания легко доказывается наличием омофонов, например, звуко сочетание гдехеребята может быть прочтено двояко: "Где херебята?" и "Где же ребята?"

Таким образом, нужно научиться соотносить воспринимаемые качества интонации с ее физическими свойствами, чтобы иметь возможность читать интонограммы.

В-третьих, важно знать, что не все физические свойства интонации одинаково различают отдельные виды инто-

нации. Например, большее увеличение частоты основного тона и большее увеличение интенсивности на первых предударных слогах фразы вообще свойственно английскому языку по сравнению с русским. Но эти признаки одинаково проявляются и в повествовательных, и в вопросительных, и в побудительных предложениях английского языка, т.е. не различают их, иначе говоря, не являются их различительными признаками.

Наоборот, увеличение частоты основного тона к концу фразы, выражаемое в том или ином частотном интервале, отличает вопросительное предложение от повествовательного во многих языках, т.е. различает эти виды интонации, иначе говоря, служит их различительным признаком.

Эти различительные признаки в плане сравнения русского языка с иностранным указываются в экспериментально-фонетических исследованиях. К сожалению, соответствующие пособия для преподавателей различных иностранных языков еще не созданы.

Все изложенное разъясняет, почему так трудно учить интонации. Для облегчения этого дела следовало бы научить учащихся читать интонограммы записывать не только на магнитофоне, но и на интонографе их интонацию с целью ее сравнения с орфоэпически правильной интонацией на изучаемом языке. Если при этом удалось бы построить машину обучения интонации, то она помогала бы учащемуся получать информацию о характере его ошибок и о приемах их исправления.

9. Производство интонации.

Несколько слов следует сказать об артикуляции, т.е. о

производстве интонации. Знание механизмов артикуляции не столь существенно для практических задач, т.е. при обучении иностранным языкам. Это очень сложный и интересный теоретический вопрос о корковом и подкорковом управлении речевой артикуляцией, который должен быть решен экспериментально-фонетическими методами.

Преподавателю иностранного языка важно знать лишь то, что интонация на разных языках разноэнергична. Это означает, что она произносится с более или менее напряженной артикуляцией. Например, артикуляция интонации вьетнамского языка, как и артикуляция всего звукового состава этого языка, менее энергична, чем русского и тем более французского или немецкого.

Процесс артикуляции интонации на родном языке у взрослого человека полностью автоматизирован. Процесс выработки правильной артикуляции интонации на вновь изучаемом иностранном языке стремится к тому же. Этому способствует обратная связь артикуляции с воспринимаемым образом ее акустического эффекта. Обратная связь, в свою очередь, поκειται на умении слышать и исправлять ошибки своего произношения, для чего особенно существенно аналитическое сравнение собственного произношения с эталоном образцового произношения.

10. Факторы и процесс обучения интонации.

Таковы особенности интонации, знание которых необходимо для наиболее эффективного и наиболее краткого по времени обучения интонации иностранного языка. Мы видим, таким образом, что интонация в ее артикуляции, физических

свойствах и воспринимаемых качествах обусловлена видом коммуникации, характером смысловых и логических отношений, а также синтаксическим строем фразы.

Разумеется речь идет о настоящем обучении настоящей интонации иностранного языка, в ее синтаксических и эмфатических формах, а не о весьма далеком от подлинных норм языка произношении, чуть-чуть дотягивающим до приблизительного понимания собеседником в условиях общения на бытовые темы.

Следовательно, нами произведен анализ факторов успешности обучения интонации на иностранном языке.

Теперь перейдем к психологическому анализу самого процесса обучения интонации и постараемся представить его в виде последовательных операций, хотя мы ясно отдаем себе отчет в том, что в этом направлении психологией обучения иностранным языкам почти еще ничего не сделано и здесь скорее придется переносить в эту область научения те психологические закономерности, которые вскрыты экспериментальным путем в отношении сходных областей, задавая и условий научения. Само собой разумеется, что это будет психологический, а не методический анализ вопроса.

II. Статистический отбор видов интонации.

Прежде всего необходимо произвести статистический отбор различных видов интонации по их встречаемости в различных видах общения и привязать их к тому или иному виду коммуникации. Затем отобрать только те виды коммуникации, которые необходимы для данных целей и задач обучения и учить только привязанным к ним видам интонации, а не всем возможным в данном языке. Само собой разумеется, что чис-

ло необходимых видов интонации будет самым обширным у филолога, специалиста данного языка. Рядом с ним в сторону убывания объема необходимых интонаций стоит и будущий преподаватель иностранного языка,

12. Разработка интонационного алгоритма.

Все последующие операции, необходимые для научения интонации, должны быть построены в законченную, но очень подвижную систему на основе разумного сочетания речевых действий и языковых правил. Пока эта система еще не изучена, она не установлена даже и эмпирически, хотя это и мог бы сделать опытный и достаточно современно образованный преподаватель иностранного языка совместно с психологом и лингвистом.

Поскольку пользование интонацией на иностранном языке в конечном счете должно стать неосознаваемой привычкой, постольку расчленение последовательного ряда операций должно подчиняться всем психологическим и физиологическим правилам научения, тренировки и обучения, а именно правилу номенклатуры и расположения операций в последовательный ряд, правилу готовности и установки, правилу переноса и интерференции, правилу поощрения и знания результатов, правилу распределения повторений и т.д.

Необходимо назвать операции обучения интонации и расположить их в последовательный ряд, указав на возможность его видоизменения. Эта работа еще не выполнена. Возможно предположить, что номенклатура операций и их последовательность во времени будет различной в отношении различных видов интонации и различных языков.

Допустим, что русский учащийся обучается интонации вопроса английского языка. Возможно предположить, что отдельные операции этого процесса могут располагаться в следующем порядке.

- 1) Вводная беседа на родном или иностранном языке.
- 2) Ознакомление (синтетическое восприятие) при помощи звукового кино или подлинной английской жизни с различными видами коммуникаций, в условиях которых задаются различные вопросы.
- 3) Попытка назвать их самому.
- 4) Повторный просмотр и прослушивание кино.
- 5) Вторичная попытка назвать самому виды коммуникаций и вопросов.
- 6) Ознакомление при помощи учителя с подлинной классификацией вопросов в объеме нужном для задач обучения.
- 7) Восприятие интонации вопросов в третий раз при помощи звукового кинофильма.
- 8) Переход на работу с магнитофоном или машиной обучения, с целью определить вид интонации вопроса из ряда возможных.
- 9) Попытка произвести изучаемый вид интонации самому и сравнение на слух двух интонаций: своей и диктора, а также сравнение двух интонограмм на двух табло: своим и диктора.
- 10) Разговор с товарищем на иностранном языке с применением изучаемых форм интонации.
- II) Запись своего произношения на магнитофон, а затем на интонограф и сравнение своей фонограммы и интонограммы с дикторскими.

12) Гес
плане комм
13) Ис
рассмо
чения при
Блок-с
рис.10.

72

У

7

На схеме
тель; МА
магнитоф
теля (ди
говорите
тофонно
1) Поло

12) Беседа с преподавателем о данном виде интонации в плане коммуникативной теории устной речи.

13) Использование машины обучения для научения интонации

Рассмотрим конкретный пример пользования машиной обучения при научении интонации иностранного языка.¹⁾

Блок-схема установки с такой машиной обучения дана на рис. 10.

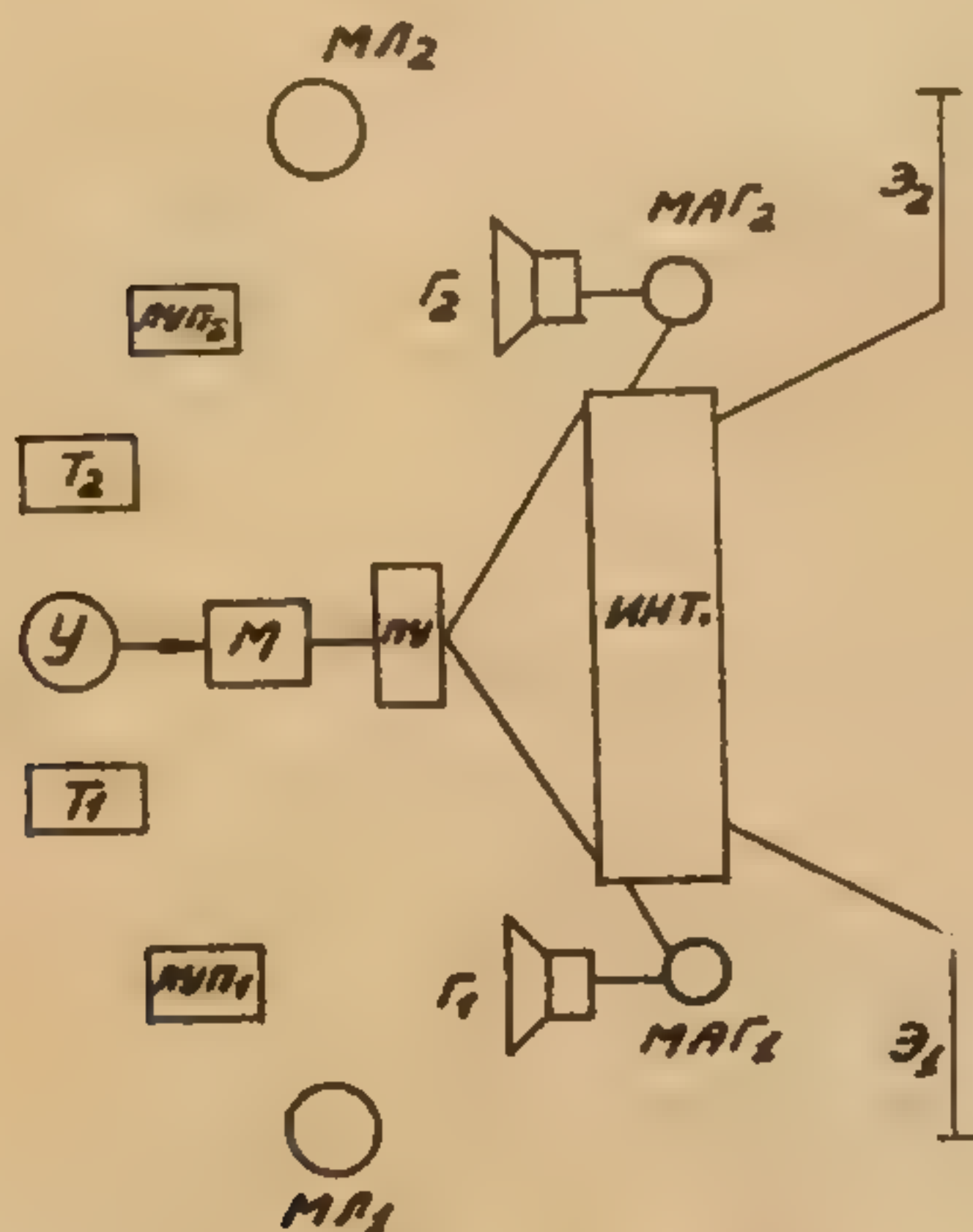


Рис. 10.

На схеме: у — учащийся; М — микрофон; ПУ — первичный усилитель; МАГ₁ — магнитофон для записи речи учащегося; МАГ₂ — магнитофон для воспроизведения заранее записанной речи учителя (диктора); Г₁ — громкоговоритель ученика; Г₂ — громкоговоритель учителя (диктора), присутствующего в виде магнитофонной записи; ИИТ — интонограф; Э₁ — экран ученика;

¹⁾ Подобная машина в настоящее время изготавливается.

\mathcal{E}_2 - экран учителя (диктора); $МЛ_1$ - запись ларингальных импульсов ученика, для осязательного распознавания; $МЛ_2$ - запись ларингальных импульсов учителя (диктора) для тех же целей; $ЛУП_1$ - усилитель-преобразователь ларингальных импульсов ученика; $ЛУП_2$ - усилитель-преобразователь ларингальных импульсов учителя (диктора); T_1 - тестор ученика; T_2 - тестор учителя (диктора).

Установка (машина обучения) создает условия для элементарного сравнения двух одновременно протекаемых процессов информации о речи учителя (диктора) в ее магнитофонной записи и информации о собственной речи ученика. Ученик воспринимает речевые сигналы свои и учителя, воспроизведенными при помощи магнитофона (слуховое впечатление), интонографа и экрана (зрительное впечатление) и тестера (осязательно-двигательное впечатление).

Таким образом, $МАГ_1$ и $МАГ_2$ являются первичными источниками информации; Γ_1 и Γ_2 преобразуют эту информацию в акустические, воспринимаемые на слух сообщения; интонограф преобразует информацию в интонограммы, видимые на \mathcal{E}_1 и \mathcal{E}_2 ; система $МЛ_1$, $ЛУП_1$ и T_1 преобразуют информацию о силе и общей энергии речи ученика в осязательно-двигательную информацию; система $МЛ_2$, $ЛУП_2$ и T_2 делает то же самое в отношении силы и общей энергии речи учителя (диктора).

Работе органов ощущений ученика (уха, глаза), а также органов артикуляции и пальцев рук служит системой преобразования (переключения) возникших информаций и передачи их коре головного мозга и речевым эффекторам (речевой артикуляции). При этом переключение связано с бинарным распознаванием и маркировкой сигналов по закону обратной связи

артикуляции и слуха, артикуляции и зрения, артикуляции и осязания.

Вначале учитель учит учащегося учиться на машине обучения интонации иностранного языка. Это обучение очень простое. Ученик должен понять связь в изменении интонограммы на экране с изменениями отдельных акустических свойств интонации, а именно, понять, что усиление интенсивности, повышение основного тона поднимает кверху всю интонограмму или какую-либо ее часть, а понижение опускает вниз. Ощущение от тестера заставляют учащегося связать общую энергию произнесения и громкость отдельных участков речи, которые он слышит в магнитофонной записи и видит на экране, с осязательно-двигательными ощущениями.

Быстро научившись учиться, учащийся приступает к изучению интонации иностранного языка, т.е. все время старается подравнивать слуховые, видимые и осязательно-двигательные впечатления от своей речи с соответствующими впечатлениями от речи учителя (диктора).

14. Из изложенного очевидно, что могут быть указаны и приведены в некоторую систему факторы и операции обучения интонации иностранного языка. Это означает, что с точки зрения современной экспериментальной фонетики и психологии речи одним из удачных случаев научения интонации на иностранном языке будет программированное обучение с широким использованием технических (визуально-аудитивных) средств обучения иностранным языкам, а также специальной машины обучения.

Само собой разумеется, что в начале программированное обучение интонации, тем более использование машины научения интонации должно быть экспериментальным.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. В.А.АРТЕМОВ. - Экспериментальная фонетика за 40 лет. (1917-1957). Уч. зап. I-го МПНИИ, т.ХУШ, "Экспериментальная фонетика и психология речи". Из-во МГУ, М., 1960.
2. В.Н.ВСЕВОЛЖСКИЙ-ГЕРН-ГРОСС. - Теория русской речевой интонации. Гос.Изд-во, П гр., 1922.
3. С.И.БЕРНШТЕЙН. - Звучащая художественная речь и ее изучение. Поэтика, т. I, л. 1926.
4. .FOUCHE . - *Phonetique appliquee. Quelques considerations sur l'intonation de la phrase enonciative française. Annales de l'Universite de Paris.* 1934.
1934.
5. OTTO ESSEN /von/ - *Grundzuge der Hochdeutschen Satzintonation.* Rattingen.
1956.
6. J.BUNING
and
C.VAN SCHOONEVELD - *The Sentence Intonation of Contemporary Standard Russian as a Linguistic Structure.* 1960.
1960.
7. В.А.АРТЕМОВ. - Об интонации. Сб. "Вопросы интонации". Москва, 1953.
8. В.А.АРТЕМОВ. - Об интонеме. Тезисы доклада на У-ом Международном конгрессе по фонетическим знаниям. Монстер, 1964.
9. А.М.АНТИПОВА. - Интонация восклицания в английском и русском языках. Канд.дис., 1965.
0. В.А.АРТЕМОВ. - К вопросу об интонации русского языка. Уч. зап. I-го МПНИИ, т.УІ, "Экспериментальная фонетика и психология речи". Из-во МГУ, М., 1953.
1. В.Е.ШЕВЯКОВА. - Интонация вопросительного предложения в современном английском языке. Канд.дис., М., 1954.

12. В.М.ПИНАЕВА.

- Интонация вопросительных предложений во французском языке. Уч.зап. I-го МПНИИ, т.ХУШ, "Экспериментальная фонетика и психология речи". Из-во МГУ, М., 1960.

13. Л.А.БЛИЗНИЧЕНКО.

- Интонация повторного вопроса в английском языке сравнительно с русским языком. Канд.дис., М., 1956.

14. О.Ф.ПИЛИНЕНКО.

- Интонация вопроса-ответа в английском и украинском языках. Канд.дис., М-К., 1963.

15. А.В.БЕЛЬСКИЙ.

- Побудительная речь. Уч.зап. I-го МПНИИ, т.УІ, "Экспериментальная фонетика и психология речи". Из-во МГУ, М., 1953.

16. Л.Д.РЕВТОВА.

- Интонация повествования в английском и русском языках. Канд.дис., М., 1963.

17. В.А.АРТЕМОВ.

- Коммуникативна природа усної мови. Сб. "Питання експериментальної фонетики". Изд-во АН УРСР, Киев, 1963.

18. К.С.СТАНИСЛАВСКИЙ.

- Работа актера над собой. М., 1938.

19. Н.М.СОЛОВЬЕВА.

- "Методика обучения выразительному чтению в 5-7-х классах. Канд.дис., 1951.

20. М.К.БОРОДУЛИНА.

- Об устной речи. Метод. Бюллетень I-го МПНИИ. Ротапринт. 1964.

21. В.А.АРТЕМОВ.

- О взаимоотношении физических свойств, воспринимаемых качеств, языковых значений и смыслового содержания речи. Журн. "Вопросы психологии", №3, 1960.

22. З.И.КЛЫЧНИКОВА.

- Интонация как средство связи частей сложного предложения в русском языке. Тезисы докладов межузовской конференции. "Синтаксис и интонация". М., 1962.

23. В.Ф.МИЛЬК. - Интонация присоединения в английском языке сравнительно с русским. Канд.дис. М.-Л., 1957.
24. К.Б.КАРПОВ. - Интонация простого повествовательного предложения в немецком языке. Сб. "Вопросы интонации". М., 1953.
25. В.А.АРТЕМОВ. - О некоторых правилах взаимосвязи синтаксиса и интонации. Тезисы Межвузовской конференции "Синтаксис и интонация", М., 1962.
26. Е.К.СЕЛИЦКАЯ. - Восприятие интонации речи. Канд. дис., М., 1952.
27. И.С.СЕЛЕЗНЕВА. - Восприятие словесного ударения. Уч.зап. I-го МГПИИЯ, т.ХУШ, "Экспериментальная фонетика и психология речи". Из-во МГУ, М., 1960.
28. И.А.ЗИМНЯЯ. - Восприятие звуков речи с искаженными спектрами. Канд.дис., М., 1960.
29. М.Г.КАСПАРОВА. - Восприятие паузы. Канд.дис., М., 1964.

Л Е К Ц И Я 15-ая

ДРУГИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПСИХОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.

1. Процесс обучения иностранным языкам является одним из конкретных видов психической деятельности учащихся. Поэтому достаточное психологическое образование абсолютно необходимо преподавателю и методисту иностранных языков. Общая психология обеспечивает общее психологическое и, в известной мере, физиологическое их развитие. Поскольку одной из основных задач обучения в настоящее время считается научение устной речи на иностранном языке и понимание текста без словаря, постольку особенно существенна хорошая осведомленность преподавателя и методиста иностранных языков в психологии речи.

2. Ко дням Великой Октябрьской социалистической революции передовая психологическая и педагогическая мысль России содержала немало ценных положений по психологии обучения иностранным языкам.

Размеры книги не позволяют остановиться на этих положениях. Достаточно сказать, что еще в психологических и педагогических сочинениях К.Д.Ушинского уже содержались первоначальные наброски по психологии обучения иностранным языкам (27).

Психологической основой взглядов К.Д.Ушинского в области методики обучения иностранным языкам было его учение о языке как об "общественном организме" и реальном воплощении сознания народа, а также его теория о развитии памяти.

Ушинский выступал против двуязычия детей обеспеченных

семей его времени, полагая, что нормальное духовное развитие человека может осуществляться только средствами родного языка, являющегося сокровищницей родной культуры, воплощением народного сознания. Поэтому главной задаче изучения иностранного языка должно быть знакомство с литературой на этом языке, затем умственная гимнастика и, если возможно, практическое пользование изучаемым языком. В родном языке Ушинский видел, как он выражался, наставника в ответственном деле воспитания гражданина отечества и творца национальной культуры.

Как бы предвосхищая последующие психологические изыскания по выработке навыков, Ушинский возражал против одновременного изучения нескольких иностранных языков. Лишь овладев достаточно одним языком, можно приступать к изучению другого.

Ушинский полагал, что "сообразно последовательному развитию сначала механической памяти, потом рассудочной, и, наконец, духовной, и учение должно давать сначала преимущественно (не исключительно) пищу для первой, потом для второй и, наконец, для третьей" (230, т. II, стр. 212).

Начальное усвоение иностранного языка должно основываться преимущественно на механической памяти, которую Ушинский понимал как систему ассоциаций многократно и совместно повторяющихся впечатлений родного и иностранного языка. Ассоциативное запоминание слов иностранного языка должно найти свою опору в возможно более широком использовании разнообразных ощущений и наглядности обучения. Чисто подражательному произношению на иностранном языке мешает приспособление органов речи к родному произ-

ношению.

Рассудочная память при усвоении иностранного языка опирается на различные формы сравнения иностранного языка с родным. Это обусловлено прежде всего самой природой рассудка, для которого процесс сравнения является, по Ушинскому, и начальным и наиболее типичным. Сравнительным путем следует усваивать все стороны языка. Сравнение иностранного языка с родным позволяет глубже осознать и усвоить оба языка.

При обучении иностранному языку не следует торопиться, чтобы обеспечить прочность образующихся ассоциаций. Ушинскому уже было известно значение навыков в рассудочном овладении иностранным языком, которые он называет привычно-рефлекторными действиями.

Однако подлинное и совершенное овладение иностранным языком возможно, по мысли Ушинского, лишь в связи с усвоением особенностей сознания и духовной культуры народа, язык которого изучается. Это дает пищу для духовной памяти учащихся и опирается на нее. Все же, как говорит Ушинский, изучение иностранного языка никогда не приведет учащихся к тем вершинам духовной культуры, к которым так успешно приводит родной язык.

В дореволюционное же время были проведены некоторые специальные наблюдения и эксперименты в интересующей нас области. Например, в 1905 г. в журнале "Вестник психологии", вып. 3, была опубликована статья Н.П.Черепанова, А.П.Неклюдовой и Н.Н.Тычино "Психологические наблюдения к вопросу о преподавании иностранных языков" (246), примыкавшая к завершающей ее статье А.П.Нечаева, "К вопросу о родной речи и чужих языках" (159). В экспериментальном исследовании трех ав-

торов изучался вопрос о запоминании и воспроизведении слов иностранного языка. Испытуемыми были слушатели педагогических курсов в возрасте от 19 до 37 лет. В опытах обнаружилось, что слова иностранного языка легче всего воспроизводятся тем же способом, каким они заучивались, т.е. или в связи со словами родного языка, или же в связи с картинками. (Беспереводное запоминание слов по картинкам было аналогией прямого метода обучения иностранному языку). Отсюда авторы делают вывод, что не следует отдавать предпочтение какому-либо одному методу обучения иностранному языку. Ассоциации слов иностранного языка со словами родного языка крепче чем с картинками. Злоупотреблять прямым методом и наглядностью при обучении иностранному языку не следует.

А.П.Нечаев в своей статье присоединяется к выводам трех авторов и выступает против "прямистов", игнорирующих родной язык при обучении иностранному.

3. В дореволюционное время изучение иностранных языков было ограничено правящей верхушкой русского общества и сравнительно небольшими кругами интеллигенции.

Великая Октябрьская социалистическая революция пробудила к политической и культурной жизни широчайшие слои рабочих, крестьян и трудовой интеллигенции.

Один из лозунгов советской культуры — "Иностранные языки в массы" — дал могучий толчок для успешного развития методики и психологии обучения иностранным языкам.

В советской психологии обучения иностранным языкам разрабатывались и разрабатываются, главным образом, следующие вопросы: 1) общие вопросы, 2) анализ психических процессов, существенных для обучения иностранным языкам, 3) физиологиче-

ческие основы этих процессов, 4) психологический анализ методов обучения иностранному языку, 5) психологические основы обучения произношению, словарю и грамматике, 6) психологические основы обучения переводу, 8) психологический анализ учебников и наглядности в обучении иностранным языкам, 9) психологический анализ и обоснование урока по иностранному языку, 10) психологические особенности учителя иностранного языка, 11) способности и одаренность к иностранным языкам, 12) психологические основы технического оснащения процесса обучения иностранным языкам магнитофоном, кино, радио.

Рамки книги не позволяют рассмотреть все эти вопросы. Мы остановимся лишь на тех из наиболее разработанных вопросов, которые важны для усовершенствования методов обучения иностранным языкам в наши дни.

I. Общие вопросы.

I. Общая психология и психология обучения иностранным языкам в их отношении к методике обучения иностранным языкам

До недавнего времени главной задачей обучения иностранному языку в средней и высшей школе считалось усвоение учащимися основ изучаемого языка с целью понимания текстов и их перевода (см. 204, 205, 206, 250, 251, 186, 187). В связи с этим методика обучения иностранным языкам особенно тесно была связана с языкознанием. Некоторые итоги "лингвистическому обоснованию" методики обучения иностранным языкам подвел Е.П.Королев (134).

За последние годы жизнь указала иную задачу изучения иностранного языка в школе, а именно практическое владение речью на изучаемом языке с тем, чтобы учащиеся умели говорить и писать на иностранном языке, а не только понимать и переводить тексты. В связи с этим в настоящее время наи -

большее значение для методики иностранного языка имеют работы советских психологов, посвященные разным проблемам психологии речи на родном и иностранном языках.

Психология обучения иностранным языкам является связующим звеном между общей психологией и педагогикой, с одной стороны, и методикой обучения иностранным языкам, с другой (135).

Общая психология способствует общему культурному развитию учителя иностранного языка, психология обучения иностранным языкам помогает ему осознать и организовать процесс обучения (25).

2. Предмет, задачи и методы психологии обучения иностранным языкам.

Психология обучения иностранным языкам является самостоятельной и крупнейшей ветвью педагогической психологии. По общему признанию, ее предметом служат психологические особенности деятельности учащихся в процессе их обучения иностранным языкам, а задачей — построение системы психологических понятий, при помощи которых преподаватель иностранного языка мог бы осознать и организовать процесс обучения.

Задачи психологии обучения иностранным языкам тесно связаны с задачами методики, которая не только изучает, но и организует процесс обучения, образования и воспитания учащихся на уроках иностранного языка. Поэтому психолог обязан не только изучать процесс обучения иностранному языку, но и быть постоянным консультантом педагогов и методистов (25, 29).

Методы исследования психологии обучения иностранным

языкам были предметом многих работ советских психологов. Общие вопросы этих методов были рассмотрены В.А.Артемовым (28), методика синтетического исследования была разработана И.В.Карповым (109,118).

3. Психологическая природа процессов обучения иностранным языкам.

Советская психология обучения иностранным языкам до недавнего прошлого исходила в решении этого вопроса из положения о единстве психического, сознательного и духовного в развивающейся личности учащегося (25,23,109).

Простейшей формой педагогических отношений служит подражание, особенно учителю-иностранцу. Основным свойством такого учителя является выразительность его устной речи, а ученика пластичность его организма, на которой зиждется подражание.

Более сложной формой оказывается усвоение знаний, умений и навыков устной и письменной речи на иностранном языке путем упражнений. Основой обучения признается память. Отношения между учителем, учениками и учебными пособиями носят дидактический характер. Учитель сведущ и опытен. У ученика в процессе его обучения развивается творческое мышление, истоком которого является ощущение, возникающее в опыте. Средствами обучения служат учебные пособия, допускающие возможность опыта и упражнений.

Однако развитие человека не исчерпывается его обучением, а обучение не ограничивается выработкой умений и навыков.

Практика нашей школы показывает, что успех обучения иностранному языку в сильной степени зависит от языкового образования и идейно-политического воспитания учащихся. Дело не

ограничивается выработкой навыков произношения и навыков правильного использования слов и грамматики. Овладеть иностранной речью вне страны изучаемого языка можно только через овладение иностранным языком, законы которого проявляются и усваиваются в процессе живой речи. Успешное овладение иностранным языком и речью в значительной мере определяется также знанием культуры страны изучаемого языка.

Годы Великой Отечественной войны показали, насколько успешность обучения иностранному языку зависит также и от идейно-политического воспитания учащихся. В частности, студенты языковых институтов и факультетов, осознав всю важность знания иностранных языков для защиты социалистической родины, достигали в тяжелых военных условиях жизни больших успехов, чем в мирное время.

Таким образом, психологический анализ процесса обучения иностранному языку в условиях нашей школы указал на необходимость сочетать обучение с образованием и воспитанием. Это оказало существенное влияние на содержание и систему построения психологии обучения иностранным языкам.

За последние годы существенно изменилось понимание психологической сущности процесса обучения иностранным языкам (45). Была выдвинута также идея о том, что психологической сущностью процесса обучения иностранным языкам служит мышление учащихся на изучаемом языке (58,61), признанная за последнее время недостаточной.

Постепенно традиционное понимание психологической сущности процесса обучения иностранным языкам уступает место современному, т.е. основанному на современных экспериментально-

психологических исследованиях с применением сложной электронной аппаратуры и вычислительных машин, а также опирающемуся на достижения теории информации, теории коммуникации и кибернетики. Современное понимание сущности процесса обучения иностранным языкам покоится на глубочайшей уверенности в возможности точного, т.е. физико-математического анализа и предсказания процесса обучения. Современное понимание процесса обучения иностранным языкам опирается на коммуникативную теорию речи, изложенную в 4-ой и 5-ой лекциях настоящего курса.

II. АНАЛИЗ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ, СУЩЕСТВЕННЫХ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.

I. Ощущения и восприятия.

На основании ряда экспериментально-психологических и экспериментально-фонетических исследований указаны следующие закономерности в деятельности ощущений и восприятий при усвоении иностранного языка.

а) Восприятие устной речи основывается на взаимодействии слуховых, двигательных и зрительных ощущений; при этом в состав двигательных ощущений входят также ощущения равновесия и координации артикуляционных движений (30).

б) Развитие речевого восприятия происходит от нерасчлененного и неосознанного целого к осознанию расчлененных и взаимосвязанных частей. Лишь постепенно учащиеся научаются в звуках разделять высоту их тона, громкость и долготу, а в начале они просто отличают в восприятии один звук от другого, указывают на их общее сходство или различие (31, 42, 240, 83, 16, 17, 4). Это относится и к моторному восприятию артикуляционных укладов

при произнесении звуков и звукосочетаний (238).

в) Речевые ощущения на начальной стадии обучения иностранному языку менее точны, чем корреспондирующие ощущения, связанные с речью на родном языке. Например, разностная чувствительность к звукам чужой речи существенно ниже, чем к звукам родной речи.

г) Чувствительность органов ощущений к речевым воздействиям (стимулам) повышается в зависимости, во-первых, от опыта, во-вторых, от взаимосвязи с другими ощущениями, в-третьих, от взаимодействия с мышлением и, в-четвертых, от степени концентрации произвольного внимания.

д) На основе привычки к звукам и артикуляции родного языка учащиеся на начальной стадии обучения слышат звуки иностранного языка и произносят их соответственно слуховым и артикуляционным нормам родного языка.

е) Звуковой артикуляционный одновременный контраст проявляется по-разному в разных языках. Например, в русском языке звук в слове тем менее выделен, чем дальше он стоит от ударного звука, а в немецком языке наиболее контрастирует рядом стоящий звук (30). Звук, стоящий под ударением, воспринимается как более высокий, громкий или долгий, чем этому соответствуют его физические свойства: частота основного тона, сила и время (30).

ж) Зрительные ощущения, возникающие при восприятии лица говорящего человека, тесно связаны с двигательными и слуховыми ощущениями.

з) Нормальная деятельность ощущений при восприятии устной речи требует: 1) отчетливой и достаточно громкой речи, 2) не- сколько замедленного произнесения, 3) произвольного внимания и

постоянно осознаваемого сравнения с родным языком или в пределах изучаемого иностранного языка, 4) обращения внимания учащихся не только на результат, но и на самый процесс произнесения.

и) Восприятие устной и письменной речи на иностранном языке определяется пониманием ее смыслового содержания, вытекающим из контекста или ситуации общения. Правильное понимание содержания устной речи на иностранном языке невозможно без правильного восприятия ее звучащей формы. В свою очередь правильное восприятие звучащей речи обусловлено пониманием ее смыслового содержания (31).

к) Любой естественный процесс восприятия нового материала в том числе и на уроках иностранного языка проходит три тесно между собой связанные и подчас чрезвычайно краткие фазы: 1) попытку первичного синтеза получаемых впечатлений, 2) аналитическое рассмотрение объекта восприятия и 3) вторичный завершающий синтез впечатлений и законченный образ (24, 31).

л) Восприятие речи подчиняется закону целого и частей в восприятии, а также зависит от языковых знаний и жизненного опыта учащихся (31).

м) Восприятие устной речи на иностранном языке весьма сложно и требует систематических упражнений, основывающихся: 1) на орфоэпически правильной, отчетливой и ясной речи преподавателя, 2) на умении преподавателя выразительно читать текст, рассказывать и говорить на изучаемом языке, 3) на нормальной и взаимосвязанной работе органов ощущений учащихся, 4) на знании учениками лексики и грамматики иностранного и родного языка и на постоянном их сравнении, 5) на систематических упражнениях в слуховом восприятии речи и 6) на общем образователь-

ном уровне и умственном развитии учащихся.

2. Внимание.

Психологами обучения иностранным языкам указаны две существенные закономерности внимания, во-первых, явление слепопроизвольного внимания и, во-вторых, динамика перехода одного вида внимания в другой.

а) В.А.Артемов (25,29,39), изучая длительность внимания в процессе обучения иностранным языкам, подметил некоторое сходство этого внимания с вниманием актера на сцене. Внимание актера было предметом вдумчивого изучения со стороны К.С.Станиславского(215). Сущность сценического внимания, по Станиславскому, состоит в принципе включения данного внимания к данному действию в другое внимание, направленное на более сложное действие, на более сложную задачу, которая носит название сверхзадачи по отношению к данной менее сложной задачи.

Подобная ситуация возникает в процессе обучения иностранному языку на каждом шагу. Относительно свободное владение иностранным языком появляется только тогда, когда учащийся перестает обращать свое произвольное внимание на каждое языковое явление в своей устной или письменной речи, когда он каждую фразу включает в "сверхзадачу" изъяснения на иностранном языке. Такое внимание В.А.Артемов и назвал слепопроизвольным. Слепопроизвольное внимание является следствием развития произвольного внимания и имеет другое качество, чем произвольное внимание, хотя и совершается без усилия воли. Слепопроизвольное внимание в очень большой степени зависит от отношения учащихся к иностранному языку и от чувства долга. Именно это внимание К.Д.Ушинский называл духовным и придавал ему большое значение в формировании личности учащихся.

б) Н.Ф.Добрынин (87) изложил вопрос о динамике внимания при обучении иностранным языкам.

Внимание динамично, изменчиво в русле той или иной деятельности, оно направлено на нее, сосредоточено на ней и сохраняется в ее пределах. Для поддержки внимания существенна задача деятельности. Необходимо, чтобы обучение иностранному языку было целенаправленным и активным процессом, а не запоминанием отдельных фактов и правил языка.

Динамика внимания характеризуется также его переходом из одного вида в другой. Из непроизвольного внимания возникает произвольное, переходящее в послепроизвольное в процессе заинтересовавшей человека деятельности. При непроизвольном внимании нет сознательной цели и нет усилий. При произвольном внимании есть сознательная цель и имеются усилия. Послепроизвольное внимание характеризуется отсутствием усилий, но сохранением сознательной цели деятельности. В непроизвольном внимании может и не быть интереса; произвольное внимание связано с интересом к объекту деятельности и к ее результатам, а послепроизвольное внимание поддерживается интересом к самому процессу деятельности.

3. Память.

Своеобразие процесса обучения иностранным языкам позволило психологам обнаружить две особенности в деятельности памяти.

а) Психологическая сущность памяти состоит не в том, что какой-то материал усваивается, сохраняется и воспроизводится, а в том, что, пользуясь памятью, учащиеся решают новые задачи, говорят или пишут на иностранном языке. Старое понимание памяти было подвергнуто критике, так как оно влекло за собой

запоминание материала на иностранном языке ради самого накопления (знания) языковых форм и фактов (20,39).

б) Основу языковой памяти составляют не повторения, а понимание, особенно то, которое основано на осознанном сопоставлении усваиваемых явлений чужого языка с корреспондирующими явлениями в родном языке (29,39,53,222).

Психологи обучения иностранным языкам указали также закономерности усвоения лексики иностранного языка. Они будут рассмотрены в разделе о психологических основах обучения лексике.

4. Мышление.

Вопросы мышления изучались психологами обучения иностранным языкам, главным образом, в связи с проблемой понимания устной и письменной речи на иностранном языке. Поэтому они будут рассмотрены в разделе понимания языкового материала.

Психологические особенности мышления на иностранном языке были подвергнуты экспериментальному исследованию Б.В.Беляевым (58) и Б.А.Бенедиктовым (61).

Исследовались следующие процессы: 1) чтение слов, 2) чтение чисел, 3) название предметов, а также 4) подыскание противоположностей, 5) свободные ассоциации и 6) обобщение.

Первая серия опытов была проведена на родном (русском) языке, а вторая на иностранном языке. Всего было произведено 1260 измерений.

Результаты опытов сведены в таблице I-ой.

Таблица № I

Процессы мышления	Время речевой реакции (в сек.)		Разница
	На родн. яз.	На иностр. яз.	
Чтение слов	0,595	0,729	+ 0,134
Чтение чисел	0,666	0,879	+ 0,213
Называние предметов	1,009	1,348	+ 0,339
Противоположности	1,093	1,469	+ 0,376
Ассоциация	1,377	1,835	+ 0,458
Обобщение	1,389	2,101	+ 0,712
В среднем	1,022	1,394	+ 0,372

На основании этих данных В.В.Беляев делает следующие три вывода: 1) чем сложнее мыслительный процесс, тем больше времени требуется для его осуществления независимо от языка (родного или иностранного), 2) все мыслительные процессы совершаются быстрее на родном языке, 3) чем сложнее мыслительный процесс, тем медленнее он осуществляется на иностранном языке (с нашей точки зрения, выводов только два, так как третий вывод является лишь перефразировкой части первого вывода).

Конечный вывод исследования В.В.Беляев формулирует следующим образом: "Никакой существенной разницы во времени речевых реакций на родном и иностранном языках в тех случаях, когда человек владеет иностранным языком в достаточном совершенстве, не имеется" (стр.44).

5. Чувства и воля.

Лишь отчасти этот вопрос был рассмотрен В.А.Артемовым (20,21) на основании наблюдений в школе.

а) Положительные чувства способствуют, отрицательные противодействуют усвоению иностранного языка.

Чувства и интересы, будучи одним из условий успешности овладения иностранным языком, непосредственно с этим процессом не связаны. Учащийся запоминает слова памятью, понимает грамматические правила своим разумом, а не чувствами и интересами. Однако таково взаимоотношение чувств, интересов и интеллектуальных процессов, что деятельность последних становится несравненно совершеннее, если чувства и интересы положительны, — и наоборот.

Одна из причин неуспеваемости учащихся по иностранному языку заключается в том, что содержание занятий очень часто не только не пробуждает чувств и интересов учащихся, но даже и не соответствует им.

Как показали экспериментальные исследования (П.П.Блонский, 64), положительные чувства способствуют не только запоминанию, но и сохранению в памяти заученного материала. Отрицательные чувства к заученному материалу влекут за собой его быстрое забывание. Запоминание слов это — не простое образование ассоциаций между иностранным и родным словом. Запоминание определяется пониманием и интересом.

б) Интерес способствует развитию устной и письменной речи, так как об интересном нам хочется говорить, интересное мы стараемся записать.

в) Процесс усвоения иностранного языка тесно связан с волей учащихся. Внимание на уроках иностранного языка, усидчивость при подготовке уроков, действительность и продуктивность памяти и мышления, систематичность в за-

нениях по иностранному языку, столь существенных для выработки умений и навыков — все это в очень большой мере зависит от воли учащихся, от умения учителя пробудить у учащихся и воспитать волю к изучению иностранного языка. Воля к изучению иностранного языка, с одной с одной стороны, покоится на общем волевом складе учащегося, с другой стороны, она определяется интересом и практическим значением для него изучаемого языка.

6. Осознанное сравнение иностранного и родного языка.

Это сравнение до недавнего времени являлось общепризнанным приемом в обучении иностранному языку.

С критикой обычного понимания сознательности обучения иностранным языкам выступил Б.В.Беляев (53).

Вопросу о психологических основах сравнительного метода обучения иностранному языку была посвящена работа Н.М.Цагикян (239). В исследовании дается психологический анализ различных видов сравнения, указывается значение сравнения для понимания и сравнительного метода для обучения иностранным языкам, рассматривается применение сравнительного метода обучения в школе, отмечается роль дословного перевода и сравнительного анализа языковых явлений. Результаты опытов, проведенных по методу естественного эксперимента, показали, что, пользуясь сравнением с родным языком и внутри изучаемого языка, учащиеся усваивают язык быстрее и прочнее сохраняют его в памяти.

Р.Г.Фуфлыгина (237) изучила психологические особенности процесса сравнения при усвоении лексики.

М.Л.Рашба (191), изучив психологические особенности

сравнительного метода обучения грамматике иностранного языка, показала роль сравнения для более глубокого понимания и более прочного усвоения грамматики иностранного языка, в частности, при объяснении, закреплении и повторении грамматических явлений.

Л.И.Тихолова (228) подвергла анализу психологические особенности процесса сравнения у учащихся в зависимости от их возрастных особенностей и специально остановилась на анализе и роли процесса сравнения при усвоении и закреплении грамматики иностранного языка в шести классах.

К.П.Петрова (172) изучала экспериментальный вопрос о психологических особенностях процесса сравнения при обучении чтению на иностранном языке. Опыты показали, что учащиеся, пользуясь сравнением звуковых и интонационных особенностей английского и русского языков, быстрее, надежнее и правильнее усваивают и сохраняют в памяти фонетические особенности вновь изучаемого иностранного языка. Это положение автор работы распространяет и на чтение текста.

7. Понимание изучалось в двух аспектах, — как процесс понимания языкового материала и как начальный этап в выработке навыков чтения, письма и устной речи.

В данном параграфе речь идет о психологических особенностях понимания языкового материала. Этот вопрос оказался настолько сложным, что потребовалось произвести специальное психологическое исследование самого процесса понимания. В.А.Артемовым (37) было высказано предположение, что понимание не исчерпывается мыслительными опера-

циями, а включает сложное отношение к объекту понимания и осуществляется в акте высказывания. Наиболее глубокая степень понимания предметов и явлений связана с раскрытием их культурной ценности, обусловленным точкой зрения.

М.С.Роговин (197), тщательно изучив литературу и проведя опыты по пониманию текста на немецком языке, пришел к следующей характеристике процесса понимания. —

Понимая объекты и явления, мы раскрываем их связи и отношения. Понимание может быть непосредственным. Но в большинстве случаев оно опосредовано мыслительными операциями. Однако было бы неправильно сводить понимание к мышлению. Понимание, помимо мыслительных операций, содержит определенное отношение человека к объекту понимания. Это отношение опирается на прошлый опыт человека и обусловлено той же конкретной деятельностью, в которой осуществляется понимание. Понимание требует обмена мыслями с другими людьми. Это осуществляется в процессе речи посредством языка. Тем самым понимание оказывается тесно связанным с языком и опосредованным адекватным раскрытием содержания устной или письменной речи.

Л.И.Разыграева исследовала особенности понимания текста на иностранном языке (182). Процесс понимания текста состоит в раскрытии выраженных в нем мыслей. Наибольшая трудность заключается в том, что читателю кажется будто текст состоит из предложений, а предложение будто бы выражает достаточно законченную мысль. На самом деле одно и то же предложение может выражать довольно различные мысли, в зависимости от контекста. Это становится очевидным после

прочтения одного и того же предложения вслух в различных контекстах. Прочтенное вслух предложение становится фразой. Фраза характеризуется тем, что в ней вполне определены члены предложения и синтаксические отношения на основе знания жизненной ситуации, стоящей за лексикой и грамматическими формами предложения. В тексте понимают и переводят фразы на основе данных в контексте предложений. Текст на иностранном языке не может быть понят только на основе раскрытия значения слов, их грамматических форм и синтаксических конструкций. Понимание текста требует смыслового синтеза языковых элементов текста. Существенную помощь в этом отношении оказывает чтение вслух с правильной интонацией, в частности, с правильным членением фразы на синтагмы и с правильной постановкой основного и второстепенных ударений.

З.А.Пегачева изучила понимание простого двусоставного нераспространенного предложения (I70) в зависимости от контекста, вариантов порядка слов и места логического ударения: девочка заплакала ; девочка заплакала; заплакала девочка; заплакала девочка.

При чтении изолированных предложений без указания места ударения в 2007 случаях (26,1%) из общего числа 7668 прочтений было выделено логическим ударением в качестве выражителя предиката первое слово, в 5661 случае (73,9%) – второе слово по порядку их следования в предложении. При задаче выбрать лучший вариант предложения из четырех возможных все 380 испытуемых из 18 предложений выбрали 17 предложений (94%), в которых предикат выражен словом, стоящим на втором месте. Перенос логического ударения на первое слово проис –

ходит только в тех случаях, когда это слово выражает предикат суждения. Интересно, что испытуемые, как правило, затруднялись указать причину того, почему они предпочитали один вариант предложения другому, они не осознавали грамматических различий между ними. В эмфатической же речи, т.е. в эмоционально-волевой речи, слово, выражающее предикат, как правило, занимает первое место и имеет особо выраженное ударение. Понимание фраз с инвертированным порядком слов более субъективно, чем фраз с обычным порядком слов.

Контекст определяет состав предиката, а в предикате — главное понятие. В зависимости от контекста одно и то же предложение может быть понято двояко, а именно как выражающее одночленное или двучленное суждение.

Сила контекста для понимания фразы относительна; это понимание определяется также структурой суждения и, в известной мере, грамматической структурой предложения.

8. Умения, навыки, привычки и чувство языка при обучении иностранным языкам.

В школе длительное время основной задачей считалось научить детей читать, понимать и переводить тексты на иностранном языке. Ввиду этого советские психологи мало занимались проблемой навыков.

Основным вопросом в этой проблеме был и остается вопрос о соотношении понимания, с одной стороны, и выработки умений и навыков, с другой стороны.

В.А.Артемов в лекциях 1934-35гг. (20), в лекциях 1940-41гг. (23), а также в Конспекте лекций по психологии (37), в Очерке психологии (39) и в Курсе лекций по психологии (1958г.)

изложил этот вопрос. К его точке зрения присоединилось подавляющее большинство советских психологов и методистов обучения иностранным языкам.

Обучение иностранному языку далеко не исчерпывается выработкой навыков устной и письменной речи на иностранном языке. Оно связано с усвоением основ иностранного языка.

К тому же и сам процесс выработки навыков устной или письменной речи на иностранном языке обычно начинается с понимания особенностей и условий употребления иноязычного материала в сравнении с родным языком.

Понимание языковых явлений связано с первичными умениями говорить и писать на иностранном языке, а также переводить с иностранного, а затем на иностранный язык.

Если умение пользоваться каким либо явлением языка приобретается самостоятельно, то обычно это достигается, во-первых, путем неоднократных попыток и, во-вторых, путем своеобразной догадки о правильном исполнении данного действия. Первые попытки пользоваться иностранным языком приводят к ошибкам, что влечет за собой ряд новых попыток и ошибочных действий. Каждая единичная попытка направлена на решение задачи, а ошибки говорят о большей сложности действия, чем это предполагалось. Однако дело состоит вовсе не в том, что в каждой новой попытке содержится частичка правильного решения задачи. Попытки решить задачу и ошибки лишь готовят правильное решение, которое в большинстве случаев сопровождается своеобразной догадкой, своего рода смекалкой. Пробуя и ошибаясь в решении какой-либо языковой задачи, например, в употреблении артикля, мы не себе-

раем правильное ее решение по крохам, остающимся от каждой новой попытки и ошибки, а пробуждаем наше творческое мышление, в результате чего в какой-то момент мы открываем правильное решение путем догадки. В нашем случае учащийся догадывается, что определенный артикль употребляется тогда, когда предмет разговора или налицо, или дан в представлении, а неопределенный — тогда когда мы мыслим понятие о предмете мысли. Однако догадка подготавливается предвари-тельными попытками и без них была бы невозможна. Только в этом смысле догадка как бы слагает удачные результаты предваряющих ее попыток и приводит к правильному решению задачи. Поэтому в процессе обучения иностранному языку скорее нужны не повторения, а упражнения, требующие от учащихся догадки.

Учащийся, приобретший прочный иноязычный навык, поднимается на новую ступень владения иностранным языком. У него появляются вторичные умения, т.е. такие, которые свободны от постоянного обдумывания в плане произвольного внимания и означают непринужденное владение иностранным языком, доставляющее чувство радости и удовольствия.

Если мы пользуемся иностранным языком, попав в страну изучаемого языка, то у нас возникает привычка говорить и писать на этом языке. Привычка окончательно освобождает пользование иностранным языком от произвольного внимания, от контроля сознания, связана с внутренней необходимостью пользоваться им и рождает при изучении иностранного языка чувство языка. Привычка к иностранному языку освобождает нас от утомления пользования им. Привычка покоится физиологически на динамическом стереотипе. Вот почему отказ от

привычных действий неприятен и утомителен.

Вопросу о чувстве языка посвящена работа В.А.Артемова (22), Б.В.Беляева (51), И.В.Карпова (109), И.В.Рахманова (18), и других авторов.

По этому вопросу среди советских психологов нет единой точки зрения. Большинство психологов и методистов полагает, что чувство языка возникает в результате длительного и систематического практического владения каким-либо языком. Это чувство близко к интуиции, научное понимание которой дано советскими психологами (см. В.А.Артемов, 22 и Б.М.Теплов, 226). Поскольку в нашей школе практическое владение языком весьма ограничено, постольку и роль чувства языка при обучении иностранному языку в наших условиях весьма ограничена.

Иной точки зрения придерживается Б.В.Беляев (51), который ошибочно полагает, что познавая объективную действительность, отражая реальные связи и отношения, человек переживает прежде всего своеобразные ощущения или чувства отношений, образующие особую категорию интеллектуальных чувств. Язык есть объективная и сложная система связей и отношений. Овладеть языком человек может лишь на основе чувства языка. Именно так владеет дошкольник родным языком. При обучении иностранному языку необходимо стремиться развить у учащихся чувство изучаемого языка; достигается это не изучением грамматики, а языковой практикой во всех ее видах.

IV. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.

I. Критика синтетически-грамматического метода. (См. В.А.Артемов, 20).

Этот метод преследует задачу формально-логического развития интеллекта учащегося в процессе научения иностранного языка. Основным приемом обучения является перевод.

Одним из принципиальных психологических предпосылок этого метода служит допущение, что мышление общечеловечно не только по формам, но и по содержанию, и что язык всего лишь нечто стоящее за мышлением, нечто только выражающее, а не формирующее мышление.

Далее в этом методе предположено, что приобретение речевого навыка на иностранном языке есть не что иное, как образование ассоциаций, образование механических связей между различными формами и нормами родного языка и языка чужого.

Однако психология обучения иностранным языкам указывает, что любой чужой язык усваивается не столько через изучение грамматических правил, сколько через слушание и повторяемое чтение, а также, по возможности, наиболее частые письменные и устные упражнения, в которых большую роль играет осознанное сравнение, понимание, а также подражание той форме, которая дана в языке.

Психологи в сороковых годах критиковали синтетически-грамматический метод также и потому, что, по их мнению, иностранный язык не накладывается на родной. Это означает, что родной язык мешает усвоению иностранного. Например, сравнение чужого произношения с родным приведет к тому, что иноязычное произношение будет приближено к родному. Это особенно относится к фонетически близким, сходным явлениям иностранного и родного языков. То же самое относится и к лексике и к грамматике. Их иноязычное своеобразие

требует их непосредственного соотнесения с иноязычной средой. Иначе они будут поняты в системе лексических и грамматических значений родного языка.

Другой план критики синтетико-грамматического метода шел по линии его опоры на ассоциативную психологию, механистически разлагавшую психическую жизнь на элементы и их пассивные, ассоциативные связи. В то время в советской и в зарубежной психологии господствовала целостная точка зрения. На этом основании критиковался пословный перевод, опирающийся на анализ изолированных слов и их грамматических форм. Фраза не сумма элементов-слов. Это видно из следующего примера. Три фразы: "Только я пошел гулять", "Я только пошел гулять", "Я пошел только гулять" состоят из одних и тех же лексических и синтаксических элементов, т.е. являются одним и тем же предложением. Однако они выражают различные мысли, являются разными фразами.

Синтетически-грамматический метод основан на ложном сведении деятельности памяти к образованию пассивных ассоциаций. Он вызывает у учащихся чувство некоторой ущербности, так как постоянно заставляет их сопоставлять совершенное владение родным языком с далеко несовершенным владением иностранным языком. Это статический метод, метод пассивного усвоения иностранного языка.

2. Критики аналитического метода. (См. В.А.Артемов, 20). Метод состоит в лексическом, грамматическом, а иногда и стилистическом анализе фразы или текста сравнительно с родным языком. Метод особенно развился в 19 веке под

влиянием учения Вундта о творческих синтезах, о развитии языка и его взаимоотношении с мышлением. По Вундту язык — система, а не ассоциативно связанная сумма языковых элементов. Фраза не сумма слов, а их своеобразный творческий синтез. Слово раскрывает свое значение только во фразе. Язык — лишь высшая фаза в развитии выразительных движений. Мышление выражается в языке. Структура этого выражения носит творчески-целостный характер, но язык все же лишь выражает мышление. Принцип творческого синтеза Вундт не мог еще распространить на взаимоотношения языка и мышления, артикуляции и мысли, телесного и психического. Обучение иностранному языку последователями Вундта производится в постоянном сравнении с родным языком, что содержит ряд существенных недостатков. В частности, исчезает возможность раскрыть за словами подлинное содержание выражаемых ими понятий. Тем самым значения слов иностранного языка приближаются к значению корреспондирующих слов родного языка, т.е. усваиваются неадекватно.

Критика аналитического метода велась советскими психологами, главным образом, по вопросу об отношении языка и мышления, был направлена не против принципа творческого синтеза, а против теории выразительных движений Вундта. Вундт еще не осознавал, что мышление процессуально становится мышлением в понятиях только тогда, когда мысль, направленная на обобщение, идентифицируется с артикуляцией. Язык не просто выражает, а формирует мышление. Поэтому, если содержание понятий, выражаемых корреспондирующими словами иностранного и родного языка несколько, а иногда и значительно различно, то обучение иностранному языку

должно быть свободным от постоянного сравнения с родным языком. Психологической сущностью овладения иностранным языком является не ассоциативное запоминание соответствий с родным языком, а творческое понимание системы языка в ее собственных пределах. Нужно учиться думать на иностранном языке, а не вспоминать, каково соответствие между чужим и родным языком.

3. Критика прямого метода. (см. В. А. Артемов, 20). Основное принципиальное положение любого варианта прямого метода заключается в отказе от использования родного языка как приема соотнесения иностранного языка к действительности и мышлению.

Психологически прямой метод опирается на принципиально иное решение вопроса о соотношении языка и мышления. Психологам с развитием экспериментальных исследований языка и мышления становилось все яснее и яснее, что язык не просто выражает, но и формирует мышление, что они взаимосвязаны. Языки национальны, т.е. различны. Один язык полностью не накладывается на другой. Следовательно, чужой язык в процессе обучения не может быть адекватно раскрыт путем его простого перевода на родной язык. Также очевидно, что имеются различия и в мышлении, в его содержании и течении в зависимости от своеобразия языка. Отсюда очевиден вывод, что постоянное сравнение с родным языком влечет за собой усвоение как бы не настоящего иностранного языка, а языка пропущенного сквозь строй фонетики, лексики, грамматики и стилистических особенностей родного языка. Идиоматичность — свойство не только идиоматических выражений, но в какой-то мере и всего строя и

содержания чужого языка по отношению к родному.

Однако прямой метод в его чистом виде не может быть использован в школе, так как учащиеся уже знают родной язык и владеют им. А между языками действительно существуют фонетические, лексические, грамматические и стилистические соответствия. Они естественно влекут в сознании учащегося сравнения с целью нахождения сходств и различий между иностранным и родным языком. В таких условиях исключение родного языка из процесса обучения будет мнимым. При этом мнимомть будет возрастать по мере повзросления учащихся. Для взрослого учащегося естественен не прямой метод, а метод, сочетающий речевую практику с теоретическим анализом изучаемого языка. Кроме того в школе дети учатся в классе, а не в одиночку. Это обстоятельство также чрезвычайно ограничивает использование прямого метода в его чистом виде.

У. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОИЗНОШЕНИЮ, ЛЕКСИКЕ И ГРАММАТИКЕ.

I. Психологические основы обучения произношению были изучены в многочисленных экспериментальных исследованиях.

В.А.Артемовым (43) было указано взаимодействие различных ощущений при произнесении и восприятии звуков речи на иностранном языке, роль привычки к звукам и звукосочетаниям родной речи, явление слухового контраста, взаимодействие ощущений и мышления.

В.А.Артемовым (33,35) и Н.Д.Кирилловской (124,125) отмечена роль мимики лица и ее схематического изображения при восприятии и воспроизведении звуков иностранного языка.

В исследованиях З.М.Цветковой (240), О.С.Городецкой (83),

М.А.Аренберг (16,17) и Э.А.Абрамян (4) изучался вопрос о взаимодействии подражания и осознанного анализа в восприятии звуков речи и ощущении их отдельных качеств.

Обучение произношению на иностранном языке предусматривает высокую культуру слуховых, моторных и зрительных ощущений учащихся и само способствует их развитию. В.А.Артемовым и И.В.Карповым (30) указаны психологические правила культуры ощущений, необходимые для более успешного обучения произношению. Вместе с тем существенно, чтобы речь самого учителя была орфоэпически правильной, отчетливой и произносимой ясно, а также выразительной, так как все это облегчает процессы сравнения, различения, усвоения и последующего воспроизведения звуков речи на иностранном языке.

При обучении произношению звуков, звукосочетаний и фраз на иностранном языке преподаватель иностранного языка должен отдавать себе отчет не только в том, как учащиеся слышат его речь, каковы их моторные и зрительные ощущения, но и в том, как они ее воспринимают. Особенно существенен вопрос о физических свойствах и воспринимаемых качествах речи. Например, И.С.Селезнева (200) нашла, что восприятие ударения в слове обусловлено взаимосвязанными и изменяющимися во времени 1) амплитудой интенсивности, 2) длительностью звучания, 3) числом колебаний основного тона, 4) высотными, динамическими и временными интервалами, 5) значением слова и 6) его звуковой структурой.

Как показали опыты Р.М.Уроевой (229) звуки физически более краткие, но долгие по системе языка (немецкое *i* краткое и *i:* долгое) могут восприниматься более длительными, если этому спо-

способствуют условия звукового окружения и контекст.

Экспериментально указано, что обучение произношению на иностранном языке в значительной мере зависит от того, насколько учитель будет опираться на единство ощущений и мышления при восприятии, в частности, будет повышать таким путем разностную чувствительность органа чувств. В.А.Артемов (39), З.М.Цветкова (240), О.С.Городецкая (82), М.А.Аренберг (16,17), Э.А.Абрамян (4), В.Х.Харкевич (238).

Опыты В.А.Артемова (38), О.И.Никифоровой (160,161), и Л.И.Разыграевой (182) указали на тесную взаимосвязь восприятия и понимания речи.

З.И.Клычникова (128,129,130), В.И.Ильина (103,104,105) и Е.К.Селицкая (201) в ряде опытов установили, что речь, не осознаваемая в ее языковых особенностях, служит естественным, непосредственно данным процессом общения посредством языка. Речь, осознанная во всех ее языковых особенностях, воспринимается нами соответственно фонетической, лексической, грамматической и стилистической системе языка.

Особенно существенную помощь оказали обучению интонации на иностранных языках многочисленные экспериментально-фонетические исследования, проведенные в ЛЭФИПР I-го МПНИИЯ. Их список см. в книге В.А.Артемова "Экспериментальная фонетика" (41), а также "Ученые записки I-го МПНИИЯ, т.ХУШ "Экспериментальная фонетика и психология речи", Из-во МГУ, М., 1960.

2. Психологические основы обучения лексике.

Главное внимание в этом вопросе было направлено на процесс усвоения слов иностранного языка.

Еще в сороковых годах Т.П.Баранов (46) экспериментально

исследовал вопрос о запоминании и припоминании слов на иностранном языке в зависимости от того, сопровождалось ли объяснение слов при их введении наглядными изображениями обозначаемых предметов, или же оно ограничивалось простым переводом на родной язык.

Слова, усвоенные наглядным способом, сохраняются прочнее чем слова, усвоенные переводным способом. Картина влияет на запоминание слов в двух противоположных направлениях: а) яркие образы являются опорой при воспоминании особенно трудного материала, влияют на логическую конструкцию рассказа и порядок припоминания слов: б) зрительные образы имеют тенденцию трансформироваться в новые образы, часто несходные с начальными впечатлениями, вследствие чего иногда ослабляется начальная связь слова с картинкой. Осмысление материала не противоречит наглядности, а включает ее. Слова, усвоенные переводным способом, связываются с чувственно-наглядными образами через слова родного языка. Эта трехчленная связь имеет тенденцию к замене непосредственной связи между словом на иностранном языке и действительностью. Весь процесс новой связи переведенного слова с действительностью замедлен как в ее образовании, так и в воспроизведении предметов или изображающих их картин, создает добавочные стимулы для активизации речи на иностранном языке.

Б.В.Беляев в 1948 г. (54,56) высказал мысль о том, что так как понятия, выражаемые словами иностранного языка, часто не совпадают с понятиями, которые выражаются корреспондирующими словами родного языка, то наиболее рациональным способом раскрытия смысловой стороны иноязычных слов следует считать

не перевод, который допустим лишь при полном совпадении понятий, и не наглядная семантизация, потому что слово должно ассоциироваться прежде всего не с конкретным представлением, а с обобщенным понятием, но расширенное толкование, направленное на раскрытие содержания и объема соответствующих понятий. Эта точка зрения была подвергнута критике в 3-ей лекции.

Н.С.Сыртланова (222) изучала закономерности запоминания слов иностранного языка в зависимости от способов раскрытия их значения. Эти способы она объединила в четыре группы: наглядная семантизация, переводная семантизация, догадка о значении слов по контексту и перевод-разъяснение.

Было проведено пять серий опытов в седьмых классах нескольких московских школ. В первых четырех сериях слова вводились путем указанных четырех видов раскрытия их значения. Пятая серия представляла собой комбинацию в двух видах: а) переводная семантизация и догадка по контексту и б) перевод, догадка по контексту и разъяснение значения слов.

В основе переводной семантизации лежит образование связей иностранного слова со словом родного языка в силу простой ассоциации по смежности. Усвоение достигается только при многократном повторении иностранного слова и его перевода на родной язык, причем перевод не раскрывает общего значения слова.

При догадке о значении слова по контексту учащиеся мобилизуют все свои знания по иностранному языку с тем, чтобы раскрыть значение неизвестного им слова из контекста, причем значение слова ограничено контекстом. Этот прием культивирует у учащихся привычку сравнивать и обобщать явления изучаемого

иностранного языка сравнительно с родным. Самостоятельная догадка о значении неизвестного слова вызывает у учащихся чувство удовлетворения и способствует активному запоминанию.

При запоминании слов в условиях наглядной семантизации большим подспорьем является яркость наглядных образов, которые способствуют запоминанию и помогают при воспроизведении и припоминании слов. Однако в таких условиях слово связывается с конкретным предметом, образования обобщенного представления или понятия о классе предметов, называемых данным словом, не происходит.

Связанные слова иностранного языка с обобщенным представлением или понятием осуществляется при переводе-разъяснении. Данный прием активизирует мышление учащихся и является наиболее эффективным способом объяснения слов иностранного языка. Он лучше всех других приемов соответствует природе слова иностранного языка и ведет к наиболее осознанному усвоению лексики, ее запоминанию, сохранению и воспроизведению.

Вопросу о методических и психологических особенностях обучения лексике иностранного языка посвящены работы З.М.Цветковой (241) и Н.А.Бобровой-Смирновой (65).

В указанных работах авторы говорят о необходимости при объяснении новых иноязычных слов учащимся добиваться того, чтобы они осознавали отличительные особенности тех понятий, которые выражаются словами иностранного языка и которые не совпадают с понятиями, выражаемыми словами родного языка. З.М.Цветкова и И.В.Рахманов (189) говорят о том, что иноязычные слова целесообразно поэтому семантизировать, используя прием, который может быть назван "переводом-комментарием"

или просто "толкованием".

Как уже говорилось в 3-тней лекции, исследования последнего времени (А.Я.Шайкевич) все в бoльшей и бoльшей мере убеждают в том, что в данном случае суть дела заключается не в различии понятий, выражаемых корреспондирующими словами каких-либо языков, а в различии семантических полей этих слов.

3. Психологические основы обучения грамматике разработаны весьма мало. Из работ З.И.Ключниковой по восприятию и пониманию бессоюзных предложений, а также по пониманию причинно-следственных отношений и их выражению в языке (128,129,130) возможно сделать вывод о том, что грамматические категории в языке выражены не только лексически и синтаксически, но и интонационно. К этому же выводу приходят все те многочисленные экспериментально-фонетические исследования, о которых говорилось в связи с психологическими предпосылками обучения произношению. Именно путем интонации может меняться коммуникативный тип предложения, придаточное предложение может выражать главную мысль, а главное второстепенную, вводное слово и обращение могут быть самостоятельными предложениями и т.д. Именно интонационным путем слово становится предложением, а предложение членится на синтагмы.

Все это говорит о том, что обучение грамматике должно быть тесно связано с интонационным анализом предложений (фраз).

Вопросу о преподавании грамматики и о психологических предпосылках этого преподавания была посвящена докторская диссертация Л.О.Вяземской (72), рассматривающая методику преподавания иностранных языков в технических вузах.

Л.О.Вяземская одной из первых стала протестовать против преподавания грамматики как самоцели при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов. Грамматика должна преподаваться индуктивно и в тех только пределах, которые необходимы для достижения данных задач изучения иностранного языка. В технических вузах обучение должно исходить из текста, а грамматика должна быть вспомогательным средством его понимания и перевода. Недопустимо сводить изучение иностранного языка к догматическому усвоению грамматических правил, при котором языковой материал служит лишь иллюстрацией грамматических правил. Грамматику нужно усваивать на базе естественной речи (устной и письменной).

Большое число работ посвящено психологическому анализу наглядности при обучении грамматике иностранного языка. Одной из таких работ является кандидатская диссертация Е.В.Станишевской "Наглядность в преподавании грамматики английского языка в средней школе" (216), а также исследование С.П.Суворова "Использование наглядных пособий по английской грамматике" (221).

УІ. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ И УСТНОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ.

І. Психологические основы обучения чтению на иностранном языке были предметом изучения И.В.Карпова (113,114,116,) по мнению которого, чтение представляет собой особый вид речевой деятельности человека, направленной на понимание и критическое усвоение мыслей, чувств и намерений автора с целью воспользоваться в дальнейшем усвоенным и пережитым при чтении. Чтение оказывает существенное влияние на формирование личности читающего.

Б.В.Беляев (52), проводя различие между навыками и уме-

ниями, стремится доказать, что чтение текста на иностранном языке не сводится к навыкам чтения, а представляет собой умение, базирующееся на знаниях и навыках. Необходимо добиться чтения, сопровождаемого адекватным пониманием читаемого материала, а для этого необходимо развивать чувство языка и избегать перевода.

Л.Ю.Юровская (253) выполнила работу на тему "Психологический анализ процесса чтения на иностранном языке". Она подвергла процесс чтения психологическому и физиологическому анализу. Автор приходит к заключению, что уже в условиях средней школы возможно беспереводное понимание, которого и следует добиваться.

На той же точке зрения находилась И.А.Грузинская (84).

Психологии и методике обучения чтению посвящены работы Н.Н.Стеблевой (217, 218), А.Ф.Самородовой (199) и других.

Ж.В.Чернышева¹⁾ исследовала психологические особенности обучения чтению на первом году овладения иностранным языком. Она пользовалась учебником французского языка, специально составленным М.А.Бахаревой для начального этапа и находившимся в проверке. В основе этого учебника лежала теория о ступенях развития умений и навыков чтения и о тех закономерностях, которым подчиняется их развитие.

Экспериментально было установлено, что при обучении чтению и пониманию текстов на иностранном языке учитель должен учитывать основные ступени в развитии умений и навыков чтения.

Эти ступени следующие:

I) ступень чтения слов.

¹⁾ Ж.В.Чернышева. Ступени чтения на первом году обучения и иностранным языкам. Экспериментальное исследование. 1959.

- 2) ступень чтения и понимания предложений,
- 3) ступень чтения и понимания группы предложений, выражающих общую мысль,
- 4) ступень чтения и понимания учебного текста.

Успешное прохождение каждой из ступеней связано с выполнением определенных аналитико-синтетических задач.

Обучение чтению по определенным ступеням и применение по каждой из ступеней специальных приемов и способов целенаправленного развития умений и навыков чтения обеспечивают успешное достижение всеми учащимися тех целей, какие ставит перед ними программа.

2. Психологические основы обучения устной речи на иностранном языке.

Одним из основных вопросов, которые решали психологи обучения иностранным языкам, заключается в том, возможно ли обучение языку без обучения устной речи на изучаемом языке. Такая постановка вопроса объяснялась тем, что в официальных программах до 1961 г. отводилось весьма мало места для устной речи. Психологи как бы пытались защитить устную речь, указывая на неправильное с их точки зрения пренебрежение к устной речи программы для средней и высшей школы. Защита шла по линии указания на тот факт, что вне звучания нет фонемы, слова и фразы, что только в звучащей речи или в чтении раскрывается подлинное значение слова, коммуникативный тип предложения и его смысловое содержание. В.А.Артемов (31,38,39,42), Л.И.Разыграева (182), З.А.Пегачева (170), З.И.Клычникова (128), В.И.Ильина (103) и др.

Вместе с тем психологи указывали на то, что речь как процесс общения посредством языка обладает не только языковыми

признаками, но и психологическими особенностями. Речь должна не только обладать орфоэпической правильностью, богатой лексикой и грамматической безошибочностью, но и быть содержательной, понятной, выразительной и воздейственной (В.А.Артемов - 44, А.В.Бельский - 60).

Психологи указали и описали отдельные виды устной речи: внутреннюю и внешнюю, диалогическую и монологическую, обыденную и художественную, неподготовленную и подготовленную, на родном и иностранном языке (В.А.Артемов - 36, И.В.Рахманов - 188, 189) было указано также рецептивное, репродуктивное и продуктивное владение языком, вообще, и устной речью, в частности.

Особенно существенно было для обучения устной речи разграничение и взаимосвязь предложения и фразы, указанное В.А.Артемовым (34, 36, 38). Предложение многозначно. Его конкретное значение раскрывается в контексте. В этих целях оно должно быть прочтено про себя или вслух, расчленено на синтагмы паузами и ударениями, в нем должно быть найдено место главного и второстепенного ударений, найдена адекватная интонация. В результате этого предложение становится фразой. Самое обычное двусоставное нераспространенное предложение содержит минимум две фразы: "Мальчик¹ нашелся" и "Мальчик² нашелся" (The boy has been 'found и A'boy has been found : der Knabe ist gefunden и Ein 'Knabe ist gefunden)).

Мы должны учить учащихся говорить и писать фразы, а не предложения, но по грамматической структуре предложений. Предложение - явление, единица языка, а фраза - речи.

Устная речь непосредственно вплетена в живое общение людей между собой. Отсюда ее выразительность и воздейст-

венность. Содержание и языковые средства устной речи изменяются в зависимости от того, кто говорит, кому, что, зачем и в какой обстановке, имея в виду не только настоящее, но также прошлые и предполагаемые будущие взаимоотношения собеседников.

Для устной речи в известной мере существенно, что собеседники не только слышат, но и видят друг друга. Для устной речи существенны сопровождающие ее мимика и жесты.

Так как язык носит звуковой характер, то обучение устной речи способствует усвоению лексики, грамматики и стилистики изучаемого языка.

Психологи указали также психологические предпосылки общих методических положений при обучении устной речи на иностранном языке (см. В.А.Артемов, 36).

УП. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ.

Это довольно разработанный раздел психологии обучения иностранным языкам, благодаря исследованию И.В.Карпова (II3, II4, II8, II9), А.С.Литвиненко (I44/I45/I46), С.С.Толстого (227) М.А.Бахаревой (47, 48), К.А.Ганшиной (75), И.Р.Гальперина (74), Я.И.Рецкера (I92) и других психологов и методистов.

К числу основных вопросов психологии перевода относятся следующие: особенности строя и понимания текста, роль языковых средств и контекста при переводе, ступени в овладении переводом, условия перевода и некоторые другие.

Проблема перевода привлекла к себе особое внимание психологов и методистов, так как долгое время основной задачей изучения иностранного языка в средней школе считалась задача научить учащегося понимать и переводить тексты на иностранном языке. Эта задача, вероятно, остается основной и до сих пор в отношении неязыковых высших учебных заведений.

Осознанное сравнение изучаемого и родного языка, почти до последних дней считавшееся краеугольным камнем советской методики обучения иностранным языкам, является в то же время приемом перевода. Отсюда возник термин учебный перевод, т.е. обучение переводу с целью научить иностранному языку, а не подготовить переводчика.

Вопрос о сущности перевода оказался тесно связанным с вопросом о семантической функции употребляемых в речи форм языка (А.С.Литвиненко, 146). Эти формы имеют языковое значение независимо от конкретного смыслового содержания реального высказывания как его структурная основа, они заполняются содержанием. Предметом перевода служит функциональная связь языка с мыслью в завершенном конкретном словесном выражении. Словесное выражение, подлежащее переводу, не есть только совокупность форм, только проявление "идиоматической системы языка", формы языка выполняют в нем функцию, без которой они не могли бы возникнуть и существовать, — они служат средством образования и сообщения мысли.

Значение формы в системе языка не тождественно ее конкретному значению в контексте словесного выражения. Поэтому смысловое содержание словесного выражения нельзя свести к сумме формальных, грамматических и лексических значений, но оно существует в формах языка; и самый язык можно понять лишь тогда, когда мы будем рассматривать его не только в его системе, но и в его применении.

Словесное выражение как воплощение мысли в формах языка и есть то общее, что находит переводчик и в научном трактате, и в стихотворении, и в простой разговорной фразе. Перевод со-

стоит в том, что мысль, выраженная средством одного языка, воспроизводится на другом языке. Достигаемое при этом взаимное понимание людей является реальным доказательством возможности перевода.

Многочисленные исследования Лаборатории экспериментальной фонетики и психологии речи I-го МГПИИЯ говорят о правильности такой точки зрения, которая, собственно говоря, из них и вытекает. Слово, будучи единицей языка, имея как форма языка определенные функции лексического значения, раскрывает их только в контексте. Предложение как грамматическая форма языка наполняется в словесном выражении смысловым содержанием, становится фразой, возможной только через формы предложения. (В.А.Артемов - 36, З.А.Пегачева - 170, Л.И.Разыграева - 182). Об этом же свидетельствуют многочисленные экспериментально-фонетические исследования интонации русского, английского, немецкого и французского языков, проведенные в ЛЭФИПР.

Вместе с тем становится очевидным, что проблема перевода может быть решена только в содружестве наук, в котором психологии отводится весьма почетное место.

Переводчик имеет дело со словесным выражением смыслового содержания, с высказыванием, осуществляемым посредством языковых форм. Смысловое содержание имеет общечеловеческий характер, а язык по своей природе национален. Это говорит о том, что смысловое содержание, не существующее вне языковых форм, не зависит от семантических особенностей форм данного языка. Поэтому и возможен перевод.

В высказывании содержится экспозиция и собственное содержание. По мысли А.С.Литвиненко (144), экспозиция не равна субъекту, а собственное содержание предикату суждения. Это

термины, относящиеся не к суждению, а к словесному выражению. Они очень существенны для перевода, так как позволяют адекватно понять и перевести именно словесное выражение. Например, в словесном выражении "При проходе туннеля закройте окна вагона" экспозицией будет "при проходе туннеля", а собственным содержанием закройте окна вагона". Если бы поезд уже был в туннеле и экспозиция была бы ясна, то словесное выражение могло бы быть ограничено только собственным сообщением "закройте окна вагона" и все же было бы вполне понятным.

А.С.Литвиненко различает грамматическое предложение и конкретное предложение, которое, согласно принятому в нашей Лаборатории терминологии, он называет фразой. Это понятие, как об этом уже говорилось выше, весьма существенно не только для решения вопроса о взаимопонимании языка, мысли и речи, но и практически при обучении иностранному языку, вообще, и переводу, в частности. Мы вполне согласны с мыслью А.С.Литвиненко, как это ясно читателю из предшествовавшего изложения, о том, что грамматическое предложение нельзя рассматривать как частную разновидность фразы. Оно является ее структурным моментом. Грамматическое предложение, словосочетание и слово представляют собой как бы пластический материал, из которого средствами интонации и порядка слов создается неограниченное разнообразие фраз, обслуживающих потребности общения.

Для словесного выражения существенно нахождение смыслового предиката, осмысление порядка слов. При этом, как указала З.А.Пегачева (170), следует различать грамматический и смысловой порядок. Первый в русском языке свободен, а второй строго регламентирован смысловым содержанием сообщения. Сло-

весное выражение определяется также смысловым строем контекста и подтекстом, подразумеваемым и имплицитным смысловым содержанием.

Особое затруднение для перевода представляет собой экспрессивность словесных выражений и текста в целом. (В.А.Артемов — 36,39) и А.С.Литвиненко (146,144) одним из существенных признаков экспрессивной, выразительной речи считают выражение отношения говорящего к предмету речи и к реальному или воображаемому собеседнику (слушателю). Экспрессивность речи и выражает это эмоционально-волевое отношение, накладывающееся на логику сообщения. Экспрессивность, выразительность фразы (текста) имеет свои интонационные, лексические, грамматические и стилистические средства. Они соотносительны в разных языках и потому переводимы. При этом адекватность перевода не требует формальной эквивалентности применяемых в иностранном и родном языке средств.

При изложенном здесь соотношении мысли, языка и речи (текста, речевого материала) процесс перевода, именно как процесс, естественно должен пониматься как адекватное раскрытие смыслового содержания (включая экспрессию) высказывания на основе соотношения высказывания к его ситуации или контексту и в процессе функционально-смыслового (семантического) анализа его фонетических, лексических, грамматических и стилистических форм (особенностей).

Одинаково можно исходить из мысли, как это делает Б.В.Беляев (52) или из языкового анализа текста, как это делает К.А.Ганшина (75), так как языковые формы функционально опосредствованы смысловым содержанием текста, а последнее выражено (дано) в языковых формах.

Возникает вопрос о том, как происходит самый процесс понимания текста с целью его перевода.

Как ясно из предшествовавшего изложения, изолированное предложение может выражать по крайней мере два суждения одного и того же предметного содержания (Л.И.Разыграева 182). Мысль, выраженная в написанном предложении, раскрывается через анализ малого и большого контекста, подтекста, а также его фонетических, лексических, грамматических и стилистических форм (З.А.Пегачева — 170, В.А.Артемов — 34,35,38,39,40).

Вопросу о понимании и переводе была посвящена статья того же названия А.С.Литвиненко 1950г. (144).

Этому же вопросу отведена третья часть его рукописи 1954г. (146).

А.С.Литвиненко различает филологическое и психологическое понимание текста. Последнее, по его словам, занято вопросом о соотношении мышления на родном и иностранном языке при переводе и о роли перевода на родной язык в понимании текстов на начальных ступенях изучения иностранного языка.

Филологическое понимание текста состоит в анализе структуры словесного выражения и в его формальном и предметном понимании. В формальном понимании речь идет об узнавании языковых форм, о членении общего и частного значения слов, о понимании идиоматичности слов и идиоматических выражений, о грамматическом анализе текста.

Предметное понимание включает уяснение смыслового строя и косвенно выраженного смыслового содержания, предусматривает различение терминов и метафор, а также вскрытие многозначности терминов в научном изложении, уяснения внутренней логики художественных образов.

Формальный и предметный анализ смыслового выражения одинаково предусматривает критическое понимание, основанное на анализе большого контекста и конкретной ситуации словесного выражения, на объективности критического понимания.

Психологический анализ процесса понимания и перевода текстов на иностранных языках учащимися средней школы был дан И.В.Карповым в ряде упоминавшихся выше работ.

Понимание текстов на иностранном языке зависит от знания иностранного языка и жизни, от возраста и умственного развития учащихся, а также от методики обучения. Понимание текста на иностранном языке носит дискурсивный характер и тесно связано с переводом.

Процесс понимания доступного учащимся нового текста протекает по четырем качественно-своеобразным и взаимосвязанным ступеням.

Первая ступень и начальный момент дискурсивного понимания состоит в первичном понимании текста, возникающем в результате предварительного ознакомления с ним путем просмотра, а также чтения вслух или про себя. Качество понимания текста на этой ступени обусловлено соотношением между известными и неизвестными особенностями текста, техникой чтения и соответствием методики обучения иностранному языку принципу сознательности. Понимание текста на первой ступени осуществляется с помощью родного языка и выражается в свободном переводе, заключающемся в передаче своими словами общего содержания текста.

Вторая ступень наступает после повторного чтения и характеризуется взаимосвязанным анализом языковых особенностей текста и его смыслового содержания с целью достичь более со-

вершенного понимания, или, как пишет И.В.Карпов, чтобы добиться нового, более глубокого, полного, точного, обоснованного понимания. Это аналитическая ступень лексико-грамматического анализа текста, сопровождающаяся языковой догадкой. Аналитическое понимание трудных разделов учебного текста на иностранном языке сопровождается их дословным переводом на родной язык.

Третья ступень это — ступень полного и адекватного понимания текста, выражающегося после некоторых усилий в литературном переводе на родном языке. Эта ступень носит синтетический характер. На третьей ступени учащийся обладает двумя эквивалентными формами выражения одной и той же мысли — на иностранном и на родном языке.

Четвертая ступень это — беспереводное чтение и понимание учебного текста на иностранном языке, возникающее в результате стремления запечатлеть смысловое содержание текста на иностранном же языке. Четвертая ступень понимания связана с обратным умственным переводом текста с родного языка на иностранный.

И.В.Карпов предупреждает от ошибочной мысли о том, что всякое понимание любого текста на иностранном языке обязательно должно подниматься по всем четырем ступеням. С течением обучения уже первичное чтение становится все более и более адекватным беспереводным пониманием текста на иностранном языке, сначала каких-то его частей, а затем и текста в целом. Перевод становится приемом осознаваемого сравнения двух языков в их способности выражать одни и те же мысли, чувства и желания. Тем самым перевод оказывается орудием развития мышления учащихся.

УШ. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УЧЕБНИКОВ И НАГЛЯДНОСТИ
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.

Эти вопросы изучены мало. --

1. на основании психологического анализа процесса обучения иностранному языку советские психологи пришли к заключению, о чем уже было сказано выше, что обучение иностранному языку происходит успешнее, если оно сопровождается задачами образования и воспитания. Ощущения и восприятия становятся более тонкими, внимание из произвольного переходит в послепроизвольное, память принимает осмысленно-логические формы, пробуждаются интересы, крепнет воля и т.д. (В.А.Артемов, 25, И.В.Карпов, 109). Поэтому психологи всегда рекомендовали методистам отказаться от учебников, лишенных образовательных и воспитательных элементов, от учебников неинтересных данному возрасту учащихся. Особенно вредным всегда считалось как бы принижение умственных способностей учащихся текстами о бабочках и цветочках.

Исходя из положения, что навыки требуют понимания, а умственные способности развиваются лучше в деятельности, психологи рекомендовали иметь в учебниках не только упражнения на повторения, но и языковые задачи, требующие умственного напряжения и догадки (44, 53).

Был также поставлен и в известной мере решен вопрос о внешнем оформлении учебников по иностранным языкам (Комиссия по оформлению учебников при институте психологии АПН РСФСР).

2. Вопрос о наглядности при обучении иностранным языкам был рассмотрен несколько подробнее, в частности, он был предметом исследования П.А.Рудика (196), и Б.В.Беляева (54).

П.А.Рудик указывает и рассматривает следующие основные вопросы наглядности обучения: 1. наглядное восприятие как начало и исходный момент познания; 2. наглядность как основа легкого усвоения и лучшего закрепления в памяти изучаемых знаний; 3. значение наглядности для развития памяти, воображения, мышления и речи; 4. наглядность как критерий достоверности приобретаемых знаний; 5. условия наиболее рационального использования наглядности.

Наглядность развивает наблюдательность учащихся, а в связи с этим и их мышление.

Следует различать наглядные учебные пособия, во-первых, для образования представлений и понятий и, во-вторых, для закрепления знаний и выработки навыков и умений. Одни из них носят фонетический, другие лексический и грамматический характер.

Фонетические таблицы представляют собой фотографии и схемы лица говорящего человека, схемы сагиттальных разрезов речевого аппарата, интонационные кривые. Лексические таблицы изображают предметы и явления. Грамматические таблицы состоят преимущественно из схем, статических и подвижных. Наглядность, связанная с умениями и навыками, дается в виде двигательных формул.

В.А.Артемов (20,22,25) различает при обучении иностранным языкам изобразительную и языковую наглядность. Изобразительная наглядность сводится к чувственному познанию каких-либо объектов и явлений, не составляющих языка, но обозначаемых словами изучаемого иностранного языка. В таких случаях обычно образуется непосредственная связь слов иностранного языка с обозначаемым им предметом, или предложения с отно-

связанными к нему наглядным изображением события или действия. Возможны случаи, когда картинка, обозначенная словом иностранного языка, сначала называется словом родного языка. В таком случае непосредственная связь слова иностранного языка и изображения раскрывается словом родного языка, иначе говоря, связь получается трехчленной. Изобразительная или иллюстративная наглядность безусловно способствует усвоению иностранного языка. Но основной должна быть языковая наглядность, в частности, выразительное преподнесение самого языкового материала. Опыты П.П.Черепанова, А.Н.Неклюдовой и Н.Н.Тычино убедительно показали, что лучшее сохранение в памяти и воспроизведение слов иностранного языка зависит в большей мере не от использованных наглядных средств, а от соответствия способа воспроизведения способу усвоения (запоминания, введения).

Как показали опыты О.И.Никифоровой (161), при восприятии изолированного слова "образный момент" не является необходимым для понимания значения слова.

Той же точки зрения придерживается и А.Н.Леонтьев (143), возражая против наивного сенсуалистического использования наглядности. Слово должно восприниматься ребенком именно как слово, а не как обозначаемый им предмет. Неправильно привязывать "обобщенность в слове" к единичному, конкретному предметному образу. В таком случае при овладении языком наглядный материал может оказать даже вредное влияние.

Б.В.Беляев (54), различает несколько основных видов наглядности, а именно: опирающуюся на различные органы чувств, сенсорную и моторную, внешнюю и внутреннюю, предметную и действенную, изображающую предметы и отношения

между ними, а также языковую.

Языковая наглядность состоит в демонстрации учащимися изучаемого иностранного или родного языка средствами самого языка. В сознании учащегося объединяются четыре разных образа одного и того же слова: зрительный, слуховой, графический и артикуляционный; два первых являются сенсорными, а два вторых моторными.

Обучение произношению звуков и интонации на иностранном языке также требуют слуховой, моторной и зрительной наглядности, а также наглядных схем, изображающих соотношение тех или иных элементов произношения, например, движения основного тона в интонации. Преподавание грамматики требует наглядных таблиц, демонстрирующих грамматические отношения и синтаксические структуры. В таких условиях наглядность должна сопровождать процесс обучения иностранному языку на всех его ступенях.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. АБЕСТАУЗ С.Л. - Значение перевода с родного языка на иностранный при обучении иностранному языку взрослых. Канд.дисс., М., 1947.
2. АБОВЬЯН Р.И. - Психологическая характеристика советского учителя. Дипл.раб., М., 1954.
3. АБРАМОВА В.А. - К вопросу об особенностях мышления на иностранном языке. Дипл. раб., М., 1955.
4. АБРАМЯН Э.А. - Особенности усвоения звукового состава немецкого языка учащимися пятых классов армянских школ. Канд.дисс., М., 1954.
5. АКСЕНОВА Л.М. - Психологический анализ письменной речи учителя. Дипл.раб., 1953.
6. АЛЕКСЕЕВ М.П. - Проблема художественного перевода. -Сб.4Труды Иркутского госуд.университета", т.УШ, вып. I, 1931.
7. АЛЕКСЕЕВ М.П. - Восприятие иностранных литератур и проблема иноязычия. - "Труды юбилейной научной сессии Ленинград. гос. университета. Секция филологических наук", Ленинград, 1946.
8. АЛЕКСЕЕВА А.Г. - Психологические основы объяснения и усвоения лексики иностранных языков. Дипл.раб., 1955.
9. АЛЕКСЕЕВА Т.М. - Психология понимания текста на иностранном языке. Дипл.раб., 1952.
10. АМБАШ М. - Развитие и закрепление навыков устной речи на уроках немецкого языка. - Журн. "Иностранный язык в школе", 1939, № I.
11. АНАНЬЕВ Б.Г. - Психологические основы культуры устной и письменной речи. - "Уч. зап. Ленингр. гос. пед. ин-та им. Герцена", т. I, Л., 1946.
12. АНДРЕЕВА Е.Н. - Фильм как наглядное пособие. Дипл. раб., М., 1953.
13. АПРЕЛОВА М.Г. - Черты характера советского человека и их воспитание. Дипл.раб., М., 1954.

14. АРАКИН В.Д.

- Виды наглядных пособий по иностранным языкам и методы работы с ними. Сб. "Основные вопросы методики преподавания иностранных языков в средней школе", под ред. И.В.Рахманова. Изд. АПН РСФСР, 1948.

15. АРАКИН В.Д.

- Принцип сознательности в преподавании иностранных языков в русской и советской методике. "Сессия АПН РСФСР 27/УІ-І/УІІ-1949г." Изд. АПН, М., 1949.

16. АРЕНБЕРГ М.А.

- Аналитико-имитативный способ введения звуков немецкого языка в младших классах средней школы. Канд. дисс., 1949.

17. АРЕНБЕРГ М.А.

- Сравнение аналитического и имитативного способов введения звуков немецкого языка. Уч. зап. І-го МГПИИЯ "Экспериментальная фонетика и психология речи", под ред. В.А.Артемова, т. УІ. МГУ, М., 1953.

18. АРЕФЬЕВА Р.А.

- Выражение чувств в речи. Дипл. раб., М., 1955.

19. АРКАВИНА В.Я.

- Ушинский о преподавании иностранных языков. - Журн. "Иностранные языки в школе", 1948, № 3.

20. АРТЕМОВ В.А.

- Психологические предпосылки преподавания иностранных языков. Стенограммы лекций, М., 1935.

21. АРТЕМОВ В.А.

- Эмоции, интересы и воля при обучении иностранному языку. Сб. "Иностранный язык в средней школе", 1935, вып. 3.

22. АРТЕМОВ В.А.

- Экспериментальная фонетика и психология в обучении иностранному языку. Сб. того же названия. М., 1940.

23. АРТЕМОВ В.А.

- Педагогическая психология обучения иностранным языкам. Курс лекций, М., 1941.

24. АРТЕМОВ В.А.

- Психология восприятия. Юбил. сб. Д.Н.Узнадзе. Тбилиси, 1944.

25. АРТЕМОВ В.А.

- К вопросу о психологии обучения иностранным языкам. Сб. "Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам", Учпедгиз, 1947.

26. АРТЕМОВ В.А.
 - К вопросу о психологии подражания в обучении иностранным языкам. Сб. "Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам", Учпедгиз, 1947.
27. АРТЕМОВ В.А.
 - К.Д.Ушинский о языке и мысли и об изучении иностранных языков. Сб. "Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам", Учпедгиз, 1947.
28. АРТЕМОВ В.А.
 - Эксперимент в психологии и методике обучения иностранным языкам. Сб. "Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам", Учпедгиз, 1947.
29. АРТЕМОВ В.А.
 - Психология обучения иностранным языкам за 30 лет.-Журн."Иностранные языки в школе", 1948, № 1.
30. АРТЕМОВ В.А.
КАРПОВ И.В.
 - Ощущение в обучении иностранным языкам.-Журн."Иностранные языки в школе", 1948, № 5.
31. АРТЕМОВ В.А.
 - Восприятие устной речи на уроках иностранного языка. Журн."Иностранные языки в школе", 1949, № 3.
32. АРТЕМОВ В.А.
 - Аналитическое понимание и имитация в восприятии и воспроизведении звуков иностранного языка. Сб. "Лабораторные занятия по экспериментальной психологии", Углетехиздат, М., 1952.
33. АРТЕМОВ В.А.
 - Выражение мысли, чувств и воли в интонации.-Сб. "Лабораторные занятия по экспериментальной психологии", Углетехиздат, М., 1952.
34. АРТЕМОВ В.А.
 - Психология речи. Уч.зап. I-го МГПИИЯ "Экспериментальная фонетика и психология речи", т. УІ, Изд. МГУ, М., 1953.
35. АРТЕМОВ В.А.
 - К вопросу интонации русского языка. Уч.зап. I-го МГПИИЯ "Экспериментальная фонетика и психология речи", т. УІ, Изд. МГУ, М., 1953.
36. АРТЕМОВ В.А.
 - Устная речь в обучении иностранному языку на факультетах иностранных языков педагогических институтов.- Сб. "Вопросы методик обучения иностранным языкам", Учпедгиз, 1953.

37. АРТЕМОВ В.А. - Конспект лекций по психологии. Изд-во ХГУ, 1953.
38. АРТЕМОВ В.А. - Об интонации. -Сб. "Вопросы интонации" под ред. Артемова В.А., М., 1953.
39. АРТЕМОВ В.А. - Очерк психологии. Учпедгиз. 1954.
40. АРТЕМОВ В.А. - Восприятие и понимание речи. -Уч. зап. I-го МГПИИЯ, "Экспериментальная фонетика и психология речи", т. УШ, Изд. МГУ, 1954.
41. АРТЕМОВ В.А. - Экспериментальная фонетика. Изд-во литературы на иностранных языках. М., 1956.
42. АРТЕМОВ В.А. - Культура речи. Из-ие Общества, М., 1960.
43. АРТЕМОВ В.А. - Культура речи учителя. Журн. "Советская педагогика", 1957, № 6.
44. АРТЕМОВ В.А. - Курс лекций по психологии. Из-во ХГУ, Харьков, 1958.
45. АРТЕМОВ В.А. - Некоторые общие вопросы психологии обучения иностранным языкам. Сб. "Психология речи". Бюллетень коллеквиума по экспериментальной фонетике и психологии речи", М., 1959.
46. БАРАНОВ Т.П. - Запоминание и припоминание слов на иностранном языке, Уч. зап. I-го МГПИИЯ "Экспериментальная фонетика и психология в обучении иностранному языку". т. I, М., 1940.
47. БАХАРЕВА М.А. - Перевод в средней школе. Сб. "Теория и методика учебного перевода", АПН РСФСР, 1950.
48. БАХАРЕВА М.А.
ЦЕТЛИН В.С. - Аналитическое чтение и перевод иностранного текста в старших классах. -Сб. "В помощь учителю иностранного языка в средней школе", Учпедгиз, 1952.
49. БАЛКИНА Н.Н. - К. Д. Ушинский о языке и мысли и об обучении иностранным языкам. Дипл. раб., М., 1956.
50. БАШМАКОВА Н.В. - Психология понимания текста на иностранном языке, Дипл. раб., М., 1952.

51. БЕЛЯЕВ Б.В.

- Чувство языка и его воспитание в процессе обучения иностранному языку. Журн. "Иностранные языки в школе", 1941, № 2.

52. БЕЛЯЕВ Б.В.

- Психологические основы процесса чтения иностранного текста. Журн. "Иностранные языки в школе", 1941, № 3.

53. БЕЛЯЕВ Б.В.

- К вопросу о сознательном обучении иностранным языкам. -Сб. "Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам", Учпедгиз, 1947.

54. БЕЛЯЕВ Б.В.

- Психологические вопросы наглядности обучения иностранным языкам. -Журн. "Иностранные языки в школе", 1948.

55. БЕЛЯЕВ Б.В.

- О психологических основах методики рецептивного и репродуктивного усвоения иностранного языка. -Журн. "Иностранные языки в школе", 1954, № 1.

56. БЕЛЯЕВ Б.В.

- О слове и понятии (К вопросу в психологических предпосылках методики обучения лексике иностранного языка). Уч. зап. I-го МПНУ, т. УШ, Из-во М., 1954.

57. БЕЛЯЕВ Б.В.

- Психологическая характеристика устной речи на иностранном языке. Журн. "Иностранные языки в школе", 1959, № 1.

58. БЕЛЯЕВ Б.В.

- Очерки по психологии обучения иностранным языкам, Учпедгиз, 1959.

59. БЕЛЯЕВА-ЭКЗЕМПЛЯРСКАЯ
С.Н.

- О психологии сознательного владения иностранным языком. Журн. "Иностранные языки в школе", 1950, № 4.

60. БЕЛЬСКИЙ А.В.

- Побудительная речь. Уч. зап. I-го МПНУ "Экспериментальная фонетика и психология речи", т. УІ, 1953.

61. БЕНЕДИКТОВ Б.А.

- Психологические особенности овладения устной речью на иностранном языке. Канд. дисс., Горький, 1955.

62. БЕРГМАН Н.А. — К вопросу о методике повторения и процесса обучения иностранному языку.—Сб. "Основные вопросы методики преподавания иностранных языков в средней школе", под ред. И.В.Рахманова.Изд. АПН РСФСР, 1948.
63. БЕРДЮГИНА В.В. — К вопросу о связи мышления с иностранным языком.Дипл.раб., М., 1955.
64. БЛОНСКИЙ П.П. — Память и мышление.Соцэкгиз, 1935.
65. БОБРОВА-СМИРНОВА Н.А. — Объяснение лексики иностранного языка в УП классе средней школы (III год обучения).Канд.дисс., М., 1953.
66. БОЙКОВА Н.Э. — Психология понимания текста на иностранном языке.Дипл.раб.М., 1953.
67. БРИТКИНА В.А. — Запоминание слов на иностранном языке. Дипл.раб., М., 1956.
68. ВАВИЛИНА Э.С. — Психологические особенности наглядности при обучении иностранному языку.Дипл.раб., М., 1954.
69. ВОРОБЬЕВА Е.С. — Психологическая характеристика советского учителя.Дипл.раб., М., 1954.
70. ВЫГОТСКИЙ Л.С. — Мышление и речь.Психологические исследования.Соцэкгиз, М.-Л., 1934.
71. ВЫГОТСКИЙ Л.С. — К вопросу о многоязычии в детском возрасте. Гл.4 книги "Умственное развитие детей в процессе обучения", Учпедгиз, М., 1935.
72. ВЯЗЕМСКАЯ Л.О. — Иностранный язык в наших высших технических учебных заведениях. О методике преподавания иностранных языков в технических вузах. Докт.дисс., М., 1954.
73. ГАЛУХИНА Н.Н. — К вопросу о понимании грамматического значения предложения и его адекватном переводе на иностранный язык. Дипл.раб., М., 1954.
74. ГАЛЬПЕРИН И.Р. — Перевод и стилистика.Сб. "Теория и методика учебного перевода", АПН РСФСР, 1950.
75. ГАНШИНА К.А. — Анализ иностранного текста как условие его понимания.Сб. "Теория и методика учебного перевода", АПН РСФСР, 1950.

76. ГЕЗ Н.И. — Объяснение новой лексики на старшей ступени обучения. Журн. "Иностранные языки в школе", 1955, № 3.
77. ГЛАГОЛЕВА Т.Н. — Воспитание воли на уроках иностранного языка. Дипл. раб., М., 1952.
78. ГЛИКИНА Е.А. — Акцентное строение сложного слова в современном английском языке. Канд. дисс., 1953.
79. ГОЛУБЕВ Я.В. — Особенности образования ассоциаций (понимания) при усвоении иностранных слов и текста с применением картин. Канд. дисс., 1954.
80. ГОЛУБЕВ Я.В. — Некоторые особенности образования ассоциаций при усвоении иностранного слова. Журн. "Иностранные языки в школе", 1954, № 2.
81. ГОЛУБЧИК Е.И. — Анализ и имитация при обучении интонации иностранного языка в средней школе. Дипл. раб., М., 1952.
82. ГОЛЬДШТЕЙН Г.В. — Перевод как средство обучения иностранным языкам. Журн. "Иностранные языки в школе", 1949, № 1.
83. ГОРОДЕЦКАЯ О.С. — Сравнение имитационного и аналитического способов введения звуков французского языка. Уч. зап. 1-го МПИИЯ "Экспериментальная фонетика и психология в обучении иностранному языку", т. I, М., 1940.
84. ГРУЗИНСКАЯ И.А. — К вопросу о методике навыка понимания текста без перевода. Журн. "Иностранный язык в школе", 1936, № 6.
85. ГУЗИК С.М. — Роль интереса в изучении иностранного языка. Дипл. раб., М., 1956.
86. ДАВЫДОВА Г.А. — Особенность влияния анализа языковых особенностей на запоминание текста на иностранном языке. Дипл. раб., М., 1955.
87. ДОБРЫНИН Ф.Н. — О динамике внимания при обучении иностранным языкам. Сб. "Вопросы методики и психологии обучения иностранным языкам". Учпедгиз, М., 1947.
88. ДОРОНИНА Н.Д. — Внимание и его воспитание. Дипл. раб., М., 1954.

89. ДРАГУНОВА Е.
и
КРАСНОЩЕКОВА Г. - О чтении и переводе. Сб. "Иностран-
ный язык в школе" Учпедгиз, 1954,
вып. 2.
90. ДЯТКО Н.И. - Психологические предпосылки соз-
нательности обучения. Дипл. раб., М.,
1953.
91. ЕВГЕНЬЕВА В.В. - Творчество и речь уч. теля. Дипл. раб.,
М., 1954.
92. ЕГОРОВ Т.Г. - Психология овладения навыком чтения.
Изд. АПН РСФСР, М., 1953.
93. ЕГОРОВ Т.Г. - Очерки психологии обучения детей
чтению. Учпедгиз, 1953.
94. ЕЛИЗАРОВА С.А. - Психологические основы обучения пе-
реводу. Дипл. раб., М., 1954.
95. ЕРОФЕЕВА Н.А. - Психологическая основа обучения
устной речи в средней школе. Дипл.
раб., М., 1952.
96. ЖИВОТОВА Д.М. - Высшие чувства и их формирование
в процессе обучения иностранному
языку. Дипл. раб., М., 1953.
97. ЖНАКИНА Т.П. - Роль интереса в изучении иностран-
ному языку. Дипл. раб., М., 1955.
98. ЗВЯГИНЦЕВ В.А. - Экспрессивно-эмоциональные элемен-
ты и значение слова. "Вестник МГУ",
1955, № 1.
99. ЗИМНЯЯ И.А. - Понимание текста. Дипл. раб., М., 1954.
100. ЗИМНЯЯ И.А. - Восприятие звуков речи с искаженны-
ми спектрами. Сб. "Психология речи", М.,
1959.
101. ЗОЛОТУХИНА В.А. - Психологические основы обучения лек-
сике. Дипл. раб., М., 1954.
102. ЗОРГЕНФРЕЙ А.Г. - Некоторые особенности овладения вто-
рым языком (К вопросу о многоязычии).
Уч. зап. Ленингр. пед. ин-та им. Герцена,
т. XXXV, "Психология речи". Ленингр.
1941.
103. ИЛЬИНА В.И. - Сравнительный анализ восприятия язы-
ка реалистического и романтического
методов. Канд. Дисс., М., 1949.
104. ИЛЬИНА В.И. - Сравнительный анализ восприятия язы-
ка реалистического и романтического
методов. Уч. зап. I-го МПИИЯ "Экспери-
ментальная фонетика и психология
речи". т. VI, Изд. МГУ, М., 1953.

105. ИЛЬИНА В.И.
- Особенности восприятия языка художественных описаний. Уч. зап. I-го МПНИИЯ, "Экспериментальная фонетика и психология речи", т. УШ, Из-во МГУ, М., 1954.
106. ИЛЬИНА В.А.
- Метод. беседы. Сб. "Лабораторные звания по экспериментальной психологии", Углетехиздат, М., 1953.
107. ИЛЬИНА Т.К.
- Психологический анализ процесса усвоения графем при обучении чтению на иностранном языке. Сб. "Вопросы детской и общей психологии". Изд. АПН РСФСР, М., 1954.
108. КАН И.М.
- Принцип сознательности и сравнения как метод сознательного обучения иностранному языку. Дипл. раб., М., 1952.
109. КАРПОВ И.В.
- Психологические особенности процесса усвоения иностранных языков. Сб. "Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам". Учпедгиз, 1947.
110. КАРПОВ И.В.
- Вопросы организации и методики синтетического и экспериментального исследования в области обучения иностранным языкам. Сб. "Основные вопросы методики преподавания иностранных языков в средней школе", Изд. АПН РСФСР, 1948.
111. КАРПОВ И.В.
- Некоторые итоги экспериментального обучения чтению на иностранном языке в начальной школе. Журн. "Иностранные языки в школе", 1948, № 4.
112. КАРПОВ И.В.
- К вопросу о построении учебника по иностранному языку для средней школы. Журн. "Иностранные языки в школе", 1948, № 6.
113. КАРПОВ И.В.
- Психологический анализ процесса понимания и перевода учащимися иностранных текстов. Журн. "Иностранные языки в школе", 1949, № 6.
114. КАРПОВ И.В.
- Психологическая характеристика процесса понимания и перевода учащимися иностранных текстов. Сб. "Теория и методика учебного перевода", Изд. АПН, 1950.

115. КАРПОВ И.В. — О взаимосвязи психологии и методики в обучении иностранным языкам. Журн. "Иностранные языки в школе", 1950, № 6.
116. КАРПОВ И.В. — О физиологических основах методики обучения чтению на иностранном языке. Журн. "Иностранные языки в школе", 1951, № 1.
117. КАРПОВ И.В. — О психологическом анализе урока по иностранному языку. Уч. зап. Моск. гор. ин-та им. Потемкина, т. ХУШ, "Психологический анализ урока", Учпедгиз, 1952.
118. КАРПОВ И.В. — Эксперимент в обучении чтению и переводу иностранных текстов. — "Известия АПН РСФСР", вып. 43, 1952.
119. КАРПОВ И.В. — Перевод в обучении иностранному языку на факультетах иностранных языков пед. ин-тов. Сб. "Вопросы методики обучения иностранным языкам в языковой высшей школе". Учпедгиз, 1953.
120. КАРПОВ И.В. — Психологические основы методики развития речи учащихся. Сб. "Развитие речи учащихся в процессе обучения в средней школе". Изд. АПН РСФСР, 1954.
121. КАРПОВ И.В. — Состояние методики преподавания иностранных языков в средней общеобразовательной школе и задачи ее дальнейшего развития. Изд-во АПН РСФСР, 1957.
122. КАСПАРОВА М.Г. — Культура ощущений при обучении произношению на уроках иностранного языка. Дипл. раб., М., 1955.
123. КАУФМАН М.Б. — Имитативный и аналитический способ преподавания интонации в средней школе. Дипл. раб., М., 1956.
124. КИРИЛЛОВСКАЯ Н.Д. — Физиогномическое изображение французских гласных. Уч. зап. I-го МГПИИЯ, "Экспериментальная фонетика и психология в обучении иностранному языку". т. I, М., 1940.
125. КИРИЛЛОВСКАЯ Н.Д. — Звуки французского языка. Учпедгиз, М., 1947.
126. КИРИЧЕНКО Н.К. — Объяснение слов английского языка в старших классах средней школы. Дипл. раб., М., 1952.

127. КЛЫПИНА Л.И. — Внимание и воспитание на уроках иностранного языка. Дипл. раб., М., 1956.
128. КЛЫЧНИКОВА З.И. — Психологические вопросы в проблеме бессюжного предложения. Канд. дисс., М., 1949.
129. КЛЫЧНИКОВА З.И. — Бессюжное предложение и его понимание. Уч. зап. I-го МГПИИЯ, "Экспериментальная фонетика и психология речи", т. УІ, Изд. МГУ, М., 1953.
130. КЛЫЧНИКОВА З.И. — Причинно-следственные отношения и их выражение в языке. Уч. зап. I-го МГПИИЯ "Экспериментальная фонетика и психология речи", т. УШ, Изд. МГУ, М., 1954.
131. КЛЫЧНИКОВА З.И. — Метод наблюдения. Сб. "Лабораторные занятия по экспериментальной психологии", Углетехиздат, 1952.
132. КОЗЛОВА Э.В. — Психологические основы процесса обучения переводу. Дипл. раб., М., 1955.
133. КОЗЫРЕВА А.А. — Психологические предпосылки сравнительного метода в обучении иностранным языкам. Дипл. раб., М., 1956.
134. КОРНЕЕВА Н.А. — Психология обучения устной речи на иностранном языке. Дипл. раб., М., 1954.
135. КОРНИЛОВ К.Н. — Психология, педагогика и педагогическая психология. Сб. "Вопросы психологии и методика обучения иностранным языкам". Учпедгиз, 1947.
136. КОРОЛЕВ Е.П. — Лингвистическое обоснование системы обучения новым западно-европейским языкам. Канд. дисс., М., 1954.
137. КОСМАН Л.М. — К вопросу об изучении иностранному языку в свете учения акад. И.П. Павлова. Журн. "Иностранные языки в школе", 1953, № 5.
138. КОТЕЛЬНИКОВА И.П. — Психологический анализ урока по иностранному языку. Дипл. раб., М., 1956.
139. КОТОВ В.С. — Развитие навыков чтения вслух. Сб. "Иностранные языки в высшей школе". Изд. "Советская наука", М., 1952.
140. КУЛАГИНА Т.Н. — Психологические основы использования перевода в процессе обучения иностранному языку. Дипл. раб., М., 1953.

141. ЛАМБРОВ И.И. - К вопросу о беспереводном чтении. Сб. "Иностранные языки в высшей школе". Изд. "Советская наука", М., 1952.
142. ЛАМБРОВ И.И. - Обучение чтению. Журн. "Иностранные языки в школе", 1955, № 6.
143. ЛЕОНТЬЕВ А.Н. - Психологические вопросы сознательности учения. Изд. АПН РСФСР, 1947, вып. 7.
144. ЛИТВИНЕНКО А.С. - Понимание при переводе. Сб. "Теория и методика учебного перевода", Изд. АПН РСФСР, 1950.
145. ЛИТВИНЕНКО А.С. - Порядок слов в переводе на русский язык. Уч. зап. 1-го МГПИИЯ. "Экспериментальная фонетика и психология речи", т. VI, Изд-во МГУ, М., 1953.
146. ЛИТВИНЕНКО А.С. - К вопросу о научных основах перевода. М., 1954, (рукопись).
147. ЛУРИЯ А.Р. - Очерки психофизиологии письма. Изд. АПН РСФСР., М., 1950.
148. ЛЮБАРСКАЯ А.А. - Применение перевода в средней школе. Сб. "Иностранный язык в школе", 1934. № 2.
149. ЛЫТКИНА В.В. - Роль интереса в изучении иностранного языка. Дипл. раб., М., 1954.
150. МЕДВЕДЕВА А.К. - Направленность внимания при восприятии и понимании текстов на иностранном языке. Дипл. раб., М., 1956.
151. МЕНЧИНСКАЯ Н.А. - Взаимоотношение слова и образа в процессе усвоения знаний школьниками. "Доклады на совещании по вопросам психологии". Изд. АПН РСФСР, 1954.
152. МЕЩЕРЯКОВА Т.М. - Некоторые приемы обучения лексике иностранного языка в свете учения И.П. Павлова о высшей нервной деятельности. Журн. "Иностранные языки в школе". 1952, № 6.
153. МИЛЛЕР А.Д. - К вопросу о многоязычии. Журн. "Психология", т. I, вып. I, 1929.
154. МОНИГЕТТИ А.В. - К вопросу о теории построения учебников по иностранным языкам для средней школы. Журн. "Иностранные языки в школе", 1948, № 4.

- МОНИТЕТТИ А.В. - Роль устной речи в обучении иностранным языкам. Журн. "Иностранные языки в школе", 1950, № 1.
156. МОРОЗОВ М.Н. - Техника перевода с английского языка на русский. Изд. Гос. центр. ин-та заочного обучения иностранным языкам. М., 1934.
157. МОРОЗОВА Н.Г. - О понимании текста. "Изв. АПН РСФСР", выд. 7, 1947.
158. НЕСМЕЛОВА М.П. - Психологический анализ картинки как наглядного пособия на уроках иностранного языка. Дипл. раб., М., 1953.
159. НЕЧАЕВ А.П. - К вопросу о родной речи в чужих языках. Журн. "Вестник психологии", 1905 г., вып. 3.
160. НИКИФОРОВА О.И. - Восприятие метафоры. Уч. зап. I-го МПН ИЯ, "Экспериментальная фонетика и психология речи", т. III, Из-во МГУ, М., 1954.
161. НИКИФОРОВА О.И. - Роль представлений в восприятии слова, фразы и художественного описания. - "Изв. АПН РСФСР", 1947, вып. 7.
162. НИКИФОРОВА О.И. - Восприятие художественного описания на русском и иностранном языке. "Лабораторные занятия по экспериментальной психологии". Углетехиздат, 1952.
163. НИКИФОРОВА О.И. - Психологический анализ ошибок в письменных работах по иностранному языку. "Лабораторные занятия по экспериментальной психологии". Углетехиздат, 1952.
164. НОВИКОВА М.П. - Психологические основы закрепления учебного материала. Дипл. раб., М., 1954.
165. Опыт исследования взаимодействия слова и наглядности в обучении. Под ред. Л.В. Занкова, Изд. АПН РСФСР, 1954.
166. ОСТРЕНКО Т.Н. - Наглядность обучения и процесс запоминания. Дипл. раб., М., 1953.
167. ПАВЛОВА В.И. - Роль чтения про себя в овладении иностранным текстом. Канд. дисс. Свердловск, 1942.

168. ПАВЛОВА В.И. - О развитии навыка беглого чтения. Сб. "Иностранный язык в школе", 1940, № 5.
169. ПЕГАЧЕВА З.А. - Взаимоотношение психологии и методики при обучении иностранному языку на материале введения лексики в 6-7 классах средней школы. Дипл. раб., 1952.
170. ПЕГАЧЕВА З.А. - Понимание предложения. Канд. дисс., М., 1954.
171. ПЕРЕС Т.К. - Психологические основы использования перевода в процессе обучения иностранному языку. Дипл. раб., М., 1952.
172. ПЕТРОВА К.П. - Психологические предпосылки сравнительного метода при обучении чтению на иностранном языке. Дипл. раб., М., 1953.
173. ПОДОЛЬСКИЙ Л.И. - О взаимоотношении внутренней и внешней речи. Уч. зап. Ленингр. гос. пед. ин-та им. Герцена, т. III, 1946.
174. ПОКРОВСКАЯ Н.Н. - Психологические особенности личности учителя. Дипл. раб., М., 1955.
175. ПОПОВА М.О. - Восприятие и понимание языка художественной прозы на родном и иностранном языках. Дипл. раб., М., 1953.
176. ПОПОВ П.С. - Понятие и слово в свете марксистского учения о непосредственной связи языка и мышления. - "Вестник МГУ", 1954, № 4.
177. ПОТАНИНА Р.И. - Психологический анализ обучения устной речи. Дипл. раб., М., 1953.
178. ПОТАПОВА Н.Н. - Психология советского учителя. Дипл. раб., М., 1955.
179. ПРИВАЛОВА В.А. - Психологический анализ видов наглядности при обучении иностранному языку. Дипл. раб., М., 1952.
180. ПЫШНИЦКАЯ Н.М. - Психологические основы развития мышления учащихся на уроках иностранного языка. Дипл. раб., М., 1953.
181. РАЗГУЛЯЕВА М.Е. - Психологический анализ урока. Дипл. раб., М., 1953.
182. РАЗЫГРАЕВА Л.И. - Обучение пониманию текста на испанском языке в 5-ом классе средней школы. Канд. дисс., М., 1954.

183. РАЙЧЕСС Р.Г.
- Критика взглядов методики на обучение лексике с точки зрения психологии. Дипл. раб., М., 1953.
184. РАСХОДЧИКОВ К.П.
- Некоторые психологические и методические предпосылки обучения выразительному чтению на русском и английском языках. Дипл. раб., М., 1955.
185. РАХМАНОВ И.В.
- К вопросу о классификации методов преподавания иностранных языков. Сб. "Вестник психологии и методики преподавания иностранных языков". Учпедгиз, М., 1947.
186. РАХМАНОВ И.В.
- Иностранные языки в советской школе за 30 лет. Журн. "Иностранные языки в школе", 1948, № 1.
187. РАХМАНОВ И.В.
- Некоторые теоретические вопросы методики обучения иностранным языкам. Журн. "Иностранные языки в школе", 1948, № 3.
188. РАХМАНОВ И.В.
- Рецептивное и репродуктивное усвоение иностранного языка в средней школе", 1952, № 4.
189. РАХМАНОВ И.В.
- Проблема рецептивного и репродуктивного овладения иностранным языком в средней школе. Журн. "Иностранные языки в школе", 1954, № 3.
190. РАХМАНОВ И.В.
- Иностранный язык. Сб. "Развитие речи учащихся в процессе обучения в средней школе". Изд. АПН РСФСР, 1954.
191. РАЩА М.Л.
- Психологические основы сравнительного метода обучения грамматике иностранного языка. Дипл. раб., М., 1955.
192. РЕЙКЕР Я.И.
- О закономерных соответствиях при переводе на родной язык. - Сб. "Теория и методика учебного перевода" Из-во АПН РСФСР, 1950.
193. РИЗЕЛЬ Э.Г.
- Обучение иностранному разговорному языку в средней школе. Сб. "Иностранный язык в школе", Учпедгиз, 1944, вып. I.
194. РОНСКАЯ Л.Н.
- Методическое пособие по преподаванию испанского языка. Учпедгиз, 1953.

195. РОШАГИНА Л.В. - Психологические основы сравнения при обучении грамматике. Дипл. раб., М., 1954.
196. РУДИК П.А. Педагогические и психологические основы наглядности в обучении иностранным языкам. Сб. "Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам", Учпедгиз, 1947.
197. РОГОВИЧ М.С. - Проблема понимания. Канд. дисс., М., 1956.
198. САЛИСТРА И.Д. - О принципе опоры на родной язык при изучении иностранного языка в школе. Журн. "Советская педагогика", 1952, № 2.
199. САМОРОДОВА А.Ф. - Аналитическое чтение в курсе практики языка. Сб. "Вопросы методики обучения иностранным языкам в языковой высшей школе", Учпедгиз, 1953.
200. СЕЛЕЗНЕВА И.С. - Восприятие словесного ударения. Канд. дисс., М., 1960.
201. СЕЛИЦКАЯ Е.К. - Восприятие интонации. Канд. дисс., М., 1953.
202. СЕЛИЦКАЯ Е.К. - Зависимость запоминания текста от интонации составляющих его фраз. "Лабораторные занятия по экспериментальной психологии", Углетехиздат, 1952.
203. СЕЛИЦКАЯ Е.К.
и
УРБАНОВИЧ М.А. - К вопросу о повышении эффективности методов обучения иностранным языкам. Журн. "Иностранные языки в школе", 1959, № 6.
204. СЕРГИЕВСКИЙ М.В. - Общеобразовательное значение иностранных языков. Сб. "Иностранный язык в школе", вып. I, М., 1939.
205. СЕРГИЕВСКИЙ М.В. - К вопросу о задачах обучения иностранного языка в средней школе. Сб. "Иностранный язык в школе", вып. 2, М., 1945.
206. СЕРГИЕВСКИЙ М.В. - Образовательное значение иностранных языков. - Сб. "Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам". Учпедгиз, М., 1947.
207. СИНИЦА И.Е. - Усвоение школьниками новых слов в тексте. Журн. "Вопросы психологии", 1955, № 4.

208. СМЕРНОВ А.А. - Процессы мышления при запоминании. "Изв. АПН РСФСР", вып. I, 1945.
209. СМЕРНОВ А.А. - Психология запоминания, Изд. АПН РСФСР, 1948.
210. СОКОЛОВ А.Н. - Внутренняя речь и понимание. Уч. зап. ин-та психологии, т. П, М., 1941.
211. СОКОЛОВ А.Н. - Психологический анализ понимания иностранного текста. "Изв. АПН РСФСР", вып. 7, 1947.
212. СОКОЛОВА М.А. - Словесное ударение в современном английском языке. Канд. дисс. М., 1955.
213. СКРИПНИЧЕНКО В.М. - Роль предметной наглядности как средства раскрытия значения слов на начальном этапе обучения. Журн. "Иностранные языки в школе", 1959, № 6.
214. СОХИН Ф.А. - Некоторые вопросы овладения русским грамматическим строем языка в свете физиологического учения Павлова. Журн. "Советская педагогика", 1951, № 7.
215. СТАНИСЛАВСКИЙ К.С. - Работа актера над собой. М., 1938.
216. СТАНИШЕВСКАЯ Е.В. - Наглядность в преподавании грамматики английского языка в средней школе. Канд. дисс., М., 1955.
217. СТЕБЛЕВА Н.Н. - Метод обучения самостоятельному чтению про себя на иностранном языке в высшей школе. Канд. дисс., М., 1952.
218. СТЕБЛЕВА Н.Н. - Методика обучения самостоятельному чтению про себя. Сб. "Иностранные языки в высшей школе", М., 1952.
219. СУББОТИНА Н.Р. - Психология обучения чтению. Дипл. раб., М., 1954.
220. СУВАКА О.В. - Роль наглядности в развитии мышления учащихся (на материале иностранных языков). Канд. дисс., Лнгр., 1953.
221. СУВОРОВ С.П. - Использование наглядных пособий по английской грамматике. Журн. "Иностранные языки в школе", 1953, № 2.
222. СЫРТАНРВА Н.С. - Зависимость запоминания слов иностранного языка от способов раскрытия их значения. Тезисы докладов на совещании по психологии 1-6 июля 1955, Изд. АПН РСФСР, М., 1955.

223. ТЕННОВА Н.И.

- Принципы обучения орфографии на иностранном языке в средней школе. Сб. "Основные вопросы методики преподавания иностранных языков в средней школе". Изд. АПН РСФСР, М., 1948.

224. ТЕННОВА Н.И.

- Наглядность в преподавании иностранных языков. Журн. "Иностранный язык в школе", 1939, № 1.

225. ТЕННОВА Н.И.

- Принципы обучения письму и основные виды орфографических упражнений. "Иностранный язык в школе", 1939, № 3.

226. ТЕЦЛОВ Б.М.

- К вопросу о практическом мышлении. Уч. зап. МГУ, вып. 90, 1945.

227. ТОЛСТОЙ С.С.

- Некоторые основные проблемы преподавания перевода. "Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам", Уч. зап. I-го МПНУ. Учпедгиз, 1947.

228. ТУКАЛОВА Л.И.

- Психологические основы применения сравнения при обучении грамматике иностранного языка в 6-ом классе. Дипл. раб., М., 1953.

229. УРОЕВА Р.М.

- К вопросу о длительности гласных в немецком языке. Уч. зап. I-го МПНУ, "Экспериментальная фонетика и психология речи", т. УШ, Из-во МГУ, М., 1954.

230. УШИНСКИЙ К.Д.

- Избранные педагогические сочинения. Изд-во АПН РСФСР, 1948.

231. УШКИНСКИЙ С.С.

- Психология понимания русского и иностранного (английского) текста. Дипл. раб., М., 1952.

232. ФЕДОРОВ А.В.

- Основные вопросы теории перевода. Изд. ли-ры на иностранных языках, М., 1953.

233. ФЕДОРОВ А.В.

- Введение в творчество перевода. Изд. ли-ры на иностранных языках, М., 1953.

234. ФЕДОРОВ А.В.

- К вопросу о связи теории перевода с методикой преподавания. М., 1954.

235. ФЕТИСОВА В.Е.

- Психологическая характеристика школьника. Дипл. раб., М., 1954.

236. ФОЛОМКИНА С.К.

- Обучение чтению на иностранном языке в III-м классе. Журн. "Иностранные языки в школе", 1949, № 6.

237. ФУФЛЫГИНА Р.Г.

- Психологические предпосылки сравнительного метода обучения иностранному языку. Дипл. раб., М., 1952.

238. ХАРКЕВИЧ В.Х.

- Психологические вопросы обучения произношению на иностранном языке. Уч. зап. I-го МГПИИЯ, "Экспериментальная фонетика и психология речи", т. VI, Из-во МГУ, М., 1953.

239. ЦАГИКЯН Н.М.

- Психологические предпосылки сравнительного метода обучения иностранному языку. Дипл. раб., М., 1952.

240. ЦВЕТКОВА З.М.

- Сравнение имитационного и аналитического способов введения звуков английского языка. Уч. зап. I МГПИИЯ "Экспериментальная фонетика и психология в обучении иностранному языку", т. I, М., 1940.

241. ЦВЕТКОВА З.М.

- Роль и место чтения и перевода в 5-7 классах средней школы в свете новых установок программы по иностранным языкам. Сб. "Основные вопросы методики и преподавания иностранных языков в средней школе", Изд. АПН РСФСР, 1948.

242. ЦВЕТКОВА З.М.

- Создание первоначальных навыков письма и чтения на английском языке. Журн. "Иностранный язык в школе", 1939, № 3.

243. ЦВЕТКОВА З.М.

- Развитие устных навыков. Журн. "Иностранный язык в школе", 1940, № I.

244. ЦЕТЛИН В.С.

- Грамматический разбор при обучении иностранному языку в средней школе. Сб. "В помощь учителю иностранного языка в средней школе", Учпедгиз, 1952.

245. ЧАПЛИНА Е.К.

- О сознательном активном обучении иностранному языку в средней школе", 1948, № 2.

246. ЧЕРЕПАНОВ Н.П.
НЕКЛЮДОВА А.П.
и
ТЫЧИНО Н.Н.

- Психологические наблюдения к вопросу о преподавании иностранных языков. Журн. "Вестник психологии", 1905, вып. 3.

247. ЧЕРНЯВСКАЯ Т.Я.

- Психология речи учителя. Дипл. раб., М., 1952.

248. ЧИСТЯКОВА Т.А.

- Усвоение иностранного языка на различных возрастных ступенях. Журн. "Иностранные языки в школе", 1959, № 2.

249. ШИГЕЛЬ Ц.Г.

- Обучение чтению на английском языке в 5-ом классе. Журн. "Иностранные языки в школе", 1954, № 6.

250. ШЕРБА Л.В.

- Об общеобразовательном значении иностранных языков. "Вопросы педагогики", вып. I, Лнгр, 1926.

251. ШЕРБА Л.В.

- Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. Изд. АПН РСФСР, 1947.

252. ШЕРБАКОВА М.Ф.

- Психологическая характеристика школьника-отличника по иностранному языку. Дипл. раб., М., 1952.

253. ШРЛОВСКАЯ Л.Ю.

- Психологический анализ процесса чтения на иностранном языке. Дипл. раб., М., 1952.

254. ЯРЦЕВА В.Н.

- Задачи, содержание и построение теоретических курсов иностранных языков. Сб. "Вопросы методики обучения иностранным языкам в языковой высшей школе." Учпедгиз, М., 1953.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.

- Лекция I-ая. Особенности современной психологии обучения иностранным языкам. 20
- Лекция 2-ая. Язык и речь. 42 .
- Лекция 3-ья. Язык, мышление и поведение. 66 .
- Лекция 4-ая. Коммуникативная природа устной речи. . 87 .
Часть I-ая. Звенья коммуникативной цепи речи.
- Лекция 5-ая. Коммуникативная природа устной речи. 115
Часть 2-ая. Закономерности взаимосвязи звеньев устной речи.
- Лекция 6-ая. О коммуникативной природе второй сигнальной системы высшей нервной деятельности. . 139 .
- Лекция 7-ая. Восприятие и понимание речи. 165 .
- Лекция 8-ая. Наблюдаемые факты единства языкового правила и речевого действия при обучении иностранным языкам. 204 .
- Лекция 9-ая. Психологические закономерности единства языкового правила и речевого действия при обучении иностранным языкам. 225 .
- Лекция 10-ая. Психология научения иностранным языкам. 245
- Лекция 11-ая. Единство подражания и осознанного действия при обучении иностранным языкам. 268
- Лекция 12-ая. Произвольное и непроизвольное, осознаваемое и неосознаваемое в обучении иностранным языкам. 291
- Лекция 13-ая. Психологические предпосылки программированного обучения и создание обучающих машин, машин обучения и технических средств обучения. 309 .
- Лекция 14-ая. Психологические предпосылки программированного обучения интонации иностранного языка. 333 .
- Лекция 15-ая. Другие закономерности психологии обучения иностранным языкам. 361 .

Л-52453. Подп. к печати 4/УП/66г. Объем 27,0 п.л.
Формат 60х90 1/16. Заказ 1857. Тираж 400 экз.

Отпечатано на ротационтах в тип. Изд-ва МГУ
Москва, Ленинские горы.

ой

и
н-

о-
и

ри

и
.

го
бу-

го

о-



Цена ~~1 руб.~~ 2 руб.

